

Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa
Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum
Instruction, guidance and research at the Language Centre

Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa
Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum
Instruction, guidance and research at the Language Centre

Toimittajat – Redaktörerna – Editors

Heidi Mäkäläinen
Heini Lehtonen
Sinikka Karjalainen

HELSINGIN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN JULKAISUSARJA
PUBLIKATIONER UTGIVNA AV SPRÅKCENTRUM VID HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI LANGUAGE CENTRE PUBLICATIONS

ISSN 1797-9269

@ Authors / Helsinki 2020

Cover photo Nina Dannert

Cover design Unigrafia

Language Centre publications 9

Published by the University of Helsinki Language Centre

Fabianinkatu 26

FI-00014 University of Helsinki

Finland

ISBN 978-951-51-3941-2 (nid.)

ISBN 978-951-51-3942-9 (PDF)

<http://hdl.handle.net/10138/318322>

Printed by Unigrafia, Helsinki 2020

SISÄLLYS – INNEHÅLL – CONTENTS

Esipuhe – Förord – Foreword	6
I Viestintää ja vuorovaikutusta	9
Opiskelijoiden kokemuksia käänteisestä oppimisesta puheviestinnän kurssilla <i>Katariina Uitto & Maiju Ranta</i>	10
Mitä opiskelijat oppivat opinnoissaan vuorovaikutusosaamisesta ennen puheviestinnän kurssille tuloaan <i>Johanna Järvelin-Suomela & Riikka Järvelä</i>	26
Trygghet och talängslan. Studenters akademiska emotioner under en kurs i retorik <i>Åsa Mickwitz.....</i>	45
II Toisella kotimaisella – På den andra inhemskan	65
Osaamisen todentajasta oppimistehtäväksi – toisen kotimaisen kielen korvaava koe uudistui <i>Anna-Maria Peltomäki & Hanna Vänskä</i>	66
Grammatiken i undervisning och bedömning av L2-svenska på nivå B1 och B2 <i>Marianne Inkinen-Järvi</i>	82
III Opetusta ja ohjausta	103
Giving guidance, seeking guidance: teachers' and learners' views on guidance during an online course <i>Minna Intke-Hernandez, Heidi Mäkäläinen & Frédéric Nozais</i>	104
Tekoäly vuorovaikutuksen opettajana – opiskelijoiden tulevaisuusmuistelut <i>Katariina Uitto & Janne Niinivaara</i>	123
Opiskelija keskiössä – Kielikeskuksen opiskelijapalvelut ennen, nyt ja tulevaisuudessa <i>Tiina Laulajainen & Tuuli Laurikainen</i>	142
IV Our stories	159
Our Stories: A Themed Course in Academic & Professional Communication in English <i>Michele Simeon.....</i>	160
Variety in research, variety in practice: reviewing recent publications by English teachers <i>Satu von Boehm, Fergal Bradley, Deborah Clarke, Paul Graves, Leena Karlsson, Tuula Lehtonen & Kari Pitkänen</i>	176
Kirjoittajat – Författare – Contributors	191

Esipuhe – Förord – Foreword

Helsingin yliopiston kielikeskus vastaa yliopiston koulutusohjelmien viestintä- ja kieliopintojen toteutuksesta ja kehittämisestä. Nämä, sekä muut Kielikeskuksen tarjoamat viestintä- ja kieliopinnot, ovat tärkeä osa yliopistossa suoritettavia tutkintoja ja tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä ja ammattiin kasvamista. Kielikeskuksen opetus ja muu toiminta on tutkimusperusteista, mitä myös tämä julkaisu kuvaa.

Tämä artikkelikokoelma on Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarjan yhdeksäs osa. Sarjan aiemmista osista poiketen julkaisulla ei ollut ennalta määriteltyä teemaa, vaan kirjoittajat saivat vapaasti valita aiheen, jonka he kokivat tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Artikkelit havainnollistavatkin onnistuneesti kielikeskustyön monipuolisuutta ja innovatiivisuutta. Ne kertovat myös siitä, miten Kielikeskuksessa tehdään laajaa yhteistyötä yli kieli- ja yksikkörajojen.

Artikkeleiden moninaisuus kertoo siitä, mitä kaikkea kielen ja viestinnän opettamisessa ja opetuksen suunnittelussa on hallittava. Artikkelit käsittelevät oppimisen teorioita, opetusmetodeita, digitaalisia ratkaisuja, emootioita sekä aiemmin tai luokkahuoneen ulkopuolella hankittujen tietojen hyödyntämistä. Artikkeleista näkyy erityisen selvästi se, että kielikeskustyötä tehdään opiskelijaa varten. Monessa opiskelijan ääni kuuluu suoraankin, ja kaikissa kuvataan kehittämistyötä tai muuta toimintaa, joka tähtää parempaan oppimiseen. Kielikeskuksessa opiskelija on aidosti keskiössä.

Altogether 25 authors (including us editors) have contributed to this volume entitled *Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa – Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum – Instruction, guidance and research at the Language Centre*. The authors represent teachers of domestic and foreign languages – English, Finnish, French, Russian, Spanish, and Swedish – and two of the authors work in the academic administration (see Contributors at the end of the volume for details).

Julkaisu on jaoteltu neljään osioon: I Viestintää ja vuorovaikutusta, II Toisella kotimaisella – På den andra inhemskan, III Opetusta ja ohjausta ja IV Our stories. Osion I artikkelit käsittelevät suomen- ja ruotsinkielisen puheviestinnän opetusta Kielikeskuksessa. Puheviestintä on osa tutkintojen pakollisia äidinkielen opintoja. Puheviestinnän opintojakso on tiivis, ja siksi opetusmenetelmien valinnalla on paljon merkitystä. Opiskelijamäärät ovat isoja, ja opetusmenetelmissä on otettava huomioon myös opettajan aika ja jaksaminen. Ensimmäisessä artikkelissa **Katariina Uitto** ja **Maiju Ranta** esittelevät opintojakson ”flipattua” (*flipped learning*) toteutusta. Se tarkoittaa, että opiskelijoita ohjataan aktiiviseen oppimiseen ennen lähitapaamisia ja niiden välillä. Uiton ja Rannan mukaan metodi parantaa opiskelijoiden viestintätaitoja sekä antaa valmiuksia kehittyä viestijänä. Osion toisessa artikkelissa **Riikka Järvelä** ja **Johanna Järvelin-Suomela** selvittävät,

millaista osaamista opiskelijoilla on ennen puheviestinnän kursseille tuloaan ja missä sitä on hankittu. Kirjoittajat toteavat, että opiskelijoiden viestintä- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät koko opintojen ajan. Olisi mielekästä, että tarjolla olisi tutkimukseen perustuvia malleja, joilla tuo kehitys saataisiin näkyviin niin, että opiskelijoilla olisi käsitys taidoistaan. Kuten Uitto ja Ranta, myös Järvelä ja Järvelin-Suomela painottavat valmiuksia kehittyä viestijänä jatkossa. Vuorovaikutukseen ja kuvaan itsestä viestijänä liittyy emootioita, ja opetuksessa voidaan käsitellä myös pelkoja ja jännitystä. **Åsa Mickwitz** pureutuu artikkelissaan tähän. Vaikka suurimmalla osalla opiskelijoista oli jonkinlaisia negatiivisia tunteita ennen kurssia, heillä oli myös keinoja käsitellä niitä. Opetusmetodien valinnalla ja esimerkiksi myönteisen ilmapiirin luomisella on merkitystä negatiivisten tunteiden käsittelyssä.

Toisen osion kaksi artikkelia käsittelevät toisen kotimaisen kielen opetukseen liittyviä kysymyksiä. Ruotsinopettaja **Marianne Inkinen-Järvi** liikkuu Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR) kielitaitokuvausten, kieliopin hallinnan ja arvioinnin leikkauspisteessä. Viitekehyksen kielitaitokuvaukset perustuvat vuorovaikutustaitoihin, mutta kursseilla opetuksen ja arvioinnin kohteena ovat myös kieliopin rakenteet. Siksi on mielekästä pohtia, miten rakenteiden hallinta, kielitaitotasot ja opettajan käsitys kielitaidosta suhtautuvat toisiinsa. Suomenopettajat **Hanna Vänskä** ja **Anna-Maria Peltomäki** taas kuvaavat kehittämishankettaan, jossa suomea melko hyvin taitavat ruotsinkieliset opiskelijat voivat korvata finskan opintojakson sähköisellä kotitentillä. Sähköisten tenttien ja vaihtoehtoisten suoritusmuotojen kehittäminen on ajankohtaista kaikessa korkeakouluopetuksessa, kun etsitään oppimiseen paremmin kannustavia tapoja osoittaa osaaminen. Kotitentin ollessa kyseessä on tarkasteltava sitä, millaiset mahdollisuudet opiskelijalla on käyttää tietolähteitä ja apuvälineitä suorituksensa apuna niin, että suoritustapa on oikeudenmukainen ja yhtäläinen muiden suoritusmuotojen kanssa. Vänskän ja Peltomäen mukaan kotitentti on luotettava ja varteenotettava keino osoittaa kielitaito. Hanke liittyy laajempaan teoreettiseen keskusteluun kielitaidon olemuksesta ja kielitaidon arvioinnista ja näihin liittyvien käsitysten muutoksesta.

Kolmas osio on saanut otsikon Opetusta ja ohjausta. Opiskelijan ohjaus on laaja käsite. Kaikkien opettajien työhön kuuluu jonkin verran ohjausta, jolla tuetaan opiskelijan opiskelua ja oppimista. Keskeistä ohjauksessa on opiskelijan kohtaaminen, kuunteleminen ja ymmärtäminen, läsnäolo ja vuorovaikutus. Ohjausta annetaan vastaanotoilla tai usein sähköisten viestimien välityksellä, mutta lähiopetuksessa myös oppituntien yhteydessä. Kun opetus siirtyy verkkoon, herää kysymys: miten opettaja on läsnä ja ohjaa opiskelijaa verkossa? Tätä käsittelevät artikkelissaan **Minna Intke-Hernandéz**, **Heidi Mäkäläinen** ja **Frédéric Nozais**. He ovat luoneet yhteistyössä Moodle-pohjaiset espanjan, venäjän ja ranskan verkkokurssit. Ohjauksen suunnittelu on osa verkkokurssin suunnittelua. **Janne Niinivaaran** ja **Katariina Uiton** artikkeli liittyy niin ikään digiajan opiskelijanohjaukseen. Niinivaara ja Uitto luovat artikkelissaan katseen tulevaisuuteen. He käsittelevät

viestinnän teorioiden näkökulmasta opiskelijoiden pohdintoja siitä, mitä etuja tai ongelmia voisi olla ohjausta hoitavan tekoälysovelluksen kanssa keskusteltaessa. Opettajien lisäksi opiskelijat saavat opintojaan koskevaa ohjausta Kielikeskuksen opintoneuvonnasta, joka nykyisin on osa yliopiston Opetus- ja opiskelijapalveluita. Opintoneuvonnassa tarvitaan sekä hallinnollista että pedagogista osaamista: organisaatorakenne, käytössä olevat sähköiset alustat sekä yliopiston strategia, toimeenpanosuunnitelma ja opetus-suunnitelmat vaikuttavat siihen, millaista ohjausta opiskelija saa. **Tiina Laulajainen** ja **Tuuli Laurikainen** raottavat artikkelissaan verhoja opiskelijaneuvonnan kulissien taakse. He kuvaavat, millaista Kielikeskuksen opintoneuvonnan arki on ja miten sen toimintatavat ja painotukset ovat muuttuneet 40 vuodessa.

Artikkelikokoelman viimeinen osa *Our stories* on lainannut nimensä **Michele Simeonin** artikkelista. *Our Stories* oli myös teema englannin kurssilla, jota Simeonin artikkeli käsittelee. Simeon esittelee artikkelissaan opetusmetodin ja kurssirakenteen, joka pohjautuu yhteiseen teemaan mutta antaa opiskelijalle mahdollisuuksia säädellä osallistumistaan ja oppimistaan ja niiden suhdetta aikaan ja paikkaan. Tämä lisää opiskelijan autonomiaa. Kurssin tarkoitus oli antaa opiskelijoille mahdollisuus kytkeä omat tarinansa ammatilliseen viestintään. Kokoelman päättää kokooma-artikkeli, joka esittelee Kielikeskuksen englannin opettajien **Satu von Boehm, Fergal Bradley, Deborah Clarke, Paul Graves, Leena Karlsson, Tuula Lehtonen** ja **Kari Pitkänen** viimeaikaisia opetuksenkehittämistä ja tutkimushankkeita.

Julkaisun artikkelit on vertaisarvioitu sisäisesti. Kiitämme arvokkaasta työstä seuraavia: Satu von Boehm, Johanna Harju, Marianne Inkinen-Järvi, Jaana Jokinen, Leena Karlsson, Tuula Lehtonen, Mirjami Matilainen, Åsa Mickwitz, Christian Niedling, Eeva-Liisa Nyqvist ja Kari Pitkänen.

To conclude, we would like to thank all our authors. We – and certainly all readers of the volume – appreciate the effort the writers have taken to share their knowledge with us. This is even more valuable considering that the articles have been written in addition to the authors' regular work as teachers or members of the academic administration. We are confident that the articles will inspire our readers as much as they did us editors!

Helsinki 9.9.2020

Heidi Mäkäläinen, Heini Lehtonen and Sinikka Karjalainen
Editors of the volume

I

Viestintää ja vuorovaikutusta

Opiskelijoiden kokemuksia käänteisestä oppimisesta puheviestinnän kurssilla

Katariina Uitto & Maiju Ranta

Flipped learning is a pedagogical approach that can transform the roles and interaction between teacher and student. The method has attracted both interest and criticism among pedagogical actors. In this article, we explore students' experiences of flipped learning on a Finnish Speech Communication and Interaction Skills course at the University of Helsinki Language Centre. Several hundred students complete the multimodally implemented course each year. The pedagogical solutions have been guided by a desire to strengthen the students' agency, self-directedness and learning motivation.

The research data was collected from course participants in autumn 2018 and spring 2019. There were 246 students of which 131 answered the questionnaire (response rate of 53%). The survey included demographic survey questions with nine Likert questions and eight open questions. The data was analysed using data-driven inductive content analysis. The material was broken down and key themes were identified in relation to the research questions.

Based on the data of this study, students' communication and interaction skills can be significantly improved and learning can be effective using this approach, although the role of the teacher is different in flipped learning. Despite there not being any teacher-led interaction exercises on the course, students felt that they had learned interaction skills by familiarizing themselves with new concepts and theoretical frameworks describing interaction. They worked on these in peer groups where they gained shared experiences of different interaction situations to support the learning of concepts and theories. However, for some students, the flipped learning approach may have led to insecurity or frustration because the teacher was not always on-site to verify their learning. Thus, our data support the results of previous studies which show that the method requires students to be self-directed, motivated and to have advanced learning and interaction skills (Hao 2016).

Johdanto

Tarkastelemme artikkelissamme opiskelijoiden kokemuksia käänteisen oppimisen menetelmästä Helsingin yliopiston kielikeskuksen suomea äidinkielenään puhuvien puheviestinnän kurssilla. Käänteisen oppimisen opetusmenetelmän voidaan nähdä muuttavan ratkaisevalla tavalla opettajan ja opiskelijan rooleja ja vuorovaikutusta. Menetelmä on herättänyt sekä kiinnostusta että kritiikkiä pedagogisten toimijoiden keskuudessa.

Kielikeskuksen opetuksen tavoitteet ja menetelmät nojaavat vallitseviin oppimiskäsityksiin sekä yliopiston strategiaan linjauksiin. Suomalaisessa koulujärjestelmässä yleisesti vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija nähdään aktiivisena toimijana ja tiedonkäsittelijänä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2011, 220; POPS 2014). Yksi Helsingin yliopiston strategian 2017–2020 kolmesta keskeisestä tavoitteesta on, myös konstruktivistista oppimiskäsitystä mukaillen, tuoda opiskelija keskiöön. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi strategia määrittelee kolme kehittämiskohdetta: kilpailukykyiset tutkinnot, vuorovaikutus ja oppiminen tiedeyhteisössä sekä oppimisympäristöjen digitalisaatio. (Helsingin yliopiston strategia 2017.) Näistä kehittämiskohteista erityisesti digitalisaatio ja monipuolisten oppimisympäristöjen

kehittäminen muodostavat osaltaan myös strategiset tavoitteet kielikeskusopetukselle (Niinivaara 2018, 122).

Puheviestintä- ja vuorovaikutusosaaminen -kurssi on yhden opintopisteen laajuinen ja sen monimuotototeutukseen osallistuu vuosittain useita satoja opiskelijoita. Kurssia ja sen opetusmenetelmällisiä ratkaisuja on kehitetty pitkään ja pedagogiset valinnat ovat hioutuneet vähitellen sekä opiskelijapalautteen perusteella että opettajien pedagogisen ajattelun kehittymisen myötä.¹ Kehittämisessä olemme keskittyneet luomaan edellytyksiä tehokkaalle opetukselle sekä mielekkäälle ja jatkuvalla oppimiselle. Työtämme on myös ohjannut halu vahvistaa opiskelijan toimijuutta, itseohjautuvuutta ja oppimismotivaatiota ja edistää siten opiskelijan oppimista parhaassa tapauksessa vielä pitkään kurssin jälkeen.

Tarkastelemme artikkelissamme ensin käänteisen oppimisen periaatteita, jonka jälkeen esittelemme periaatteista nousevia opetuksen menetelmäratkaisuja puheviestinnän kurssilla. Aineistossamme keskitymme opiskelijoiden kokemuksiin käänteisestä oppimisesta puheviestinnän opetuksessa, jolla on vankka opettajakeskeisyyden perinne. Koska käänteinen oppiminen on oppijakeskeistä, kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti opettajan rooliin sekä opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Käänteinen oppiminen

Käänteinen oppiminen (flipped learning) on pedagoginen lähestymistapa, joka nojaa neljään peruspilariin: oppimisen joustavuuteen, oppimiskulttuuriin, tavoitteelliseen sisältöön sekä opettajan asiantuntemukseen (Flexible Learning, Learning Culture, Intentional Content, Professional Educator = FLIP) (Flipped Learning Network 2014). Käänteinen oppiminen pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin, jossa opettaja tukee opiskelijan omatoimisuutta, itseohjautuvuutta ja valinnanvapautta (Toivola, Peura & Humaloja 2018, 20). Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppimisessa on keskeistä tiedon konstruoiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppijayhteisön kanssa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2011, 229–232).

Opetuksessa käänteinen oppiminen ilmenee siten, että opiskelija on aktiivinen tiedon tuottaja, ei niinkään vastaanottaja (Toivola ym. 2018, 22–23; Vold, Ranglund, Jørgen, Haave, Kjønnig, Venemyr, Lervik, Bakken, Bergum, Holen, Granlien, Klevhus & Klevhus 2017, 733–734). Käänteinen oppiminen innostaa opettajaa sekä itsensä kehittämiseen että opiskelijoiden sisäisen motivaation herättämiseen (Toivola ym. 2018, 22–23). Omalla opintojaksollamme opettajia innosti myös opettajapareina työskentely, joka mahdollisti

¹ Opintojaksoa ovat kirjoittajien lisäksi olleet kehittämässä ja toteuttamassa puheviestinnän opettajat Tuuli Nilsson sekä Janne Niinivaara.

yhteiset reflektiiviset tulkinnat, keskustelut opettajuudesta ja pedagogisista ratkaisuista sekä kokemuksen jaetusta vastuusta.

Käänteinen oppiminen houkuttelee opettajaa tutkimaan omaa rooliaan ja pedagogisia ratkaisujaan, sillä se nostaa opiskelijan yhä selkeämmin oman oppimisprosessinsa keskiöön (Wanner & Palmer 2015, 364). Pedagoginen lähestymistapa kuvaa opettajan roolia fasilitaattoriksi, joka tukee enemmän kuin tietää (Vold ym. 2017, 733–734). Opettajan tehtävänä ei ole toimia tiedon tai arvioinnin portinvartijana, vaan opiskelijan itsenäisyyden ja itsenäisen ajattelun edistäjänä. Tavoitteena on myös, että opiskelija ei oleta opettajan olevan välttämätön oppimisen kaikissa vaiheissa. Olennaista on, että opiskelija ei ole opettajaan liian sidoksissa. Liiallinen riippuvuus opettajasta voi aiheuttaa opiskelijalle kykenemättömyyttä päästä oppimistehtävässä alkuun ilman opettajan ohjausta tai jatkuvaa vahvistusta siitä, onko opiskelija tehtävässään oikeilla jäljillä. (Talbert 2017, 7.)

Käänteistä oppimista tukee käänteinen luokkahuone (flipped classroom), jossa opiskelijoiden itseohjautuvuus, opetuksen ja arvioinnin joustavuus sekä teknologiapohjaiset oppimisympäristöt ovat keskeisiä (Altemueller & Lindquist 2017, 341–342; Toivola ym. 2018, 20–22; Wanner & Palmer 2015, 356). Menetelmän ideana on, että lähiopetus-tilanteessa keskitytään vuorovaikutukseen, jonka sisältönä on luokkahuoneen ulkopuolella opeteltu tiedollinen sisältö. Käänteisessä luokkahuoneessa opettajan rooli on tärkeä ja merkityksellinen, joskaan ei perinteinen (Wanner & Palmer 2015, 364).

Hao (2016) sekä Hung, Chou, Chen ja Own (2010) ovat todenneet tutkimuksissaan, että käänteinen oppiminen edellyttää oppijalta erityisesti neljänlaisia valmiuksia: teknologia-osaamista, itseohjautuvuutta, oppimismotivaatiota sekä vuorovaikutustaitoja. Käänteisen oppimisen haasteeksi muodostuvatkin oppijan oppimistaidot. Yliopisto-opinnoissa itseohjautuvuus ja reflektiivisyys sekä teknologia- ja vuorovaikutusosaaminen ovat keskeisiä geneerisiä taitoja, joita opiskelija kehittää yliopisto-opinnoissaan useilla opintojaksoilla ja, joita hän tarvitsee myös työelämässä. Seuraavaksi kerromme, miten ja miksi olemme toteuttaneet käänteistä oppimista puheviestinnän opetuksessa.

Käänteinen oppiminen puheviestinnän kurssilla

Helsingin yliopiston kielikeskuksen Puheviestintä- ja vuorovaikutusosaaminen -kurssi on yhden opintopisteen laajuinen. Vähäiset tuntiresurssit ovat osasyynä käänteisen oppimisen menetelmän soveltamiseen kurssilla. Kurssi toteutetaan monimuoto-opetuksena, jossa keskeisessä asemassa on teknologiapohjaisen oppimisympäristön hyödyntäminen. Oppimisympäristön teknologiapohjaisuus toimii käänteisen oppimisen edistäjänä ja mahdollistajana. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijat opiskelevat luokkahuoneen ulkopuolella pienryhmissä kurssin sisältöjä ja saavat näin myös kokemusta tavoitteellisessa oppimisryhmässä toimimisesta. Lähiopetuksessa opettajajohtoinen

tiedon välittämiseen pyrkivä luennointi jää vähemmälle ja aikaa opiskelijoiden reflektiiviselle keskustelulle kurssin aiheista ja niihin liittyvistä kokemuksista on enemmän.

Helsingin yliopistossa kielenopetuksen kehittämiseksi tehdyn selvityksen mukaisesti opetuksessa on panostettu sekä digitalisaatioon että luokkahuoneen ulkopuolisiin toimintoihin (Mauranen 2017). Teknologiavälitteinen vuorovaikutus on ollut myös viestinnän alan keskeisiä tutkimuskohteita jo useamman vuosikymmenen ajan (Sivunen 2017, 56). Teknologiavälitteisyys lisää mahdollisuuksia painottaen pedagogisissa valinnoissa joustavuutta sekä oppijan itseohjautuvuutta, reflektiivisyyttä ja vertaisuutta ja näiden myötä myös käänteistä oppimista. Tarpeet teknologian hyödyntämiseen opetuksessa nousevat myös työelämästä, jossa teknologiavälitteisyys on keskeisessä asemassa ja osa arkipäivää.

Puheviestintä- ja vuorovaikutusosaaminen -kurssin päätavoitteena on kehittää opiskelijan vuorovaikutusosaamista. Opetuksellisilla valinnoilla opiskelijoita ohjataan itseohjautuvuuteen, ryhmäosaamiseen sekä viestintävastuuseen. Kurssin vuorovaikutusympäristö muodostuu Moodlen keskustelualueista, lähiopetustapaamisista, verkko-luennoista, opettajien tekemistä podcasteista, pienryhmän itsenäisestä työskentelystä, opettajan pienryhmäohjauksesta, skype-kokouksista, opiskelijoiden tuottamista vlogeista sekä päätössymposiumista. Kurssin eteneminen ja ohjelma on esitelty liitteessä 1. Palaute on kurssin läpileikkaava teema, sillä se on merkittävä osatekijä kaikessa viestinnässä ja vuorovaikutuksessa. Palautteen antamista ja vastaanottamista sekä vuorovaikutustilanteiden ja oman toiminnan arviointia harjoitellaan, rakennetaan ja tuotetaan koko kurssin ajan.

Opiskelijalle kurssin keskeisimmäksi oppimisympäristöksi muodostuu kurssin alussa muodostettava opiskelijoiden pienryhmä (4–5 henkilöä). Pienryhmissä oppiminen tapahtuu sekä yksilön sisäisenä että yksilöiden välisenä vuorovaikutuksena, kasvokkain ja teknologian välityksellä. Ryhmässä opiskelijat tutkivat omia ryhmäviestintätaitojaan, tekevät itsenäisiä esiintymisharjoituksia, tutustuvat ryhmän toimintaa edistäviin teknologisiin sovelluksiin sekä perehtyvät vuorovaikutuksen ja ryhmäviestinnän teemoihin rajatun teoria-aineiston avulla. Lisäksi he keräävät teemaa havainnollistavia todellisen elämän esimerkkejä haastatteluin, kyselyin tai havainnoimalla. Tämän pohjalta pienryhmät tekevät posteriesitelmän kurssin suurehkoon (noin 60–100 osallistujaa) päätössymposiumiin, jossa kunkin ryhmän yksittäinen jäsen esittelee pienryhmänsä laatiman posterin useamman kerran vaihtuville pienryhmäkokoonpanoille. Opettajajohtoisen lähiopetuksen määrä kurssilla on rajattu ja tarkkaan harkituissa lähi-tapaamisissa opettaja toimii oppimisen mahdollistajana, työskentelyn ohjaajana ja fasilitaattorina.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tällä tutkimuksella halusimme selvittää opiskelijoiden kokemuksia käänteisestä oppimisesta puheviestinnän kurssilla sekä opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta käänteisessä oppimisessä. Tutkimuksen lähtökohtana ovat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten opiskelijat kokevat käänteisen oppimisen puheviestinnän opetuksessa?
2. Millaisena opiskelijat kokevat opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen käänteiseen oppimiseen sekä teknologiapohjaiseen oppimisympäristöön pohjaavalla puheviestinnän kurssilla?

Tutkimusaineisto kerättiin Helsingin yliopiston kielikeskuksen puheviestinnän kurssin osallistujilta sähköisellä palautekyselyllä syksyllä 2018 ja keväällä 2019. Kurssin opettajina toimi kolme Kielikeskuksen puheviestinnän opettajaa. Palautelomake on esitelty liitteessä 2. Kysely sisälsi demografisia tietoja kartoittavien kysymysten lisäksi yhdeksän Likert-kysymystä ja kahdeksan avointa kysymystä. Rajasimme tämän artikkelin aineistoksi ne avoimet kysymykset, jotka käsittelevät kokemuksia käänteistä oppimisesta sekä opettajan ja opiskelijan suhteesta käänteistä oppimista hyödyntävällä kurssilla. Tutkimuskysymykset operationalisoitiin kyselyssä neljäksi kysymykseksi:

1. Miten kurssin pedagoginen periaate "opiskelija keskiöön" toteutui? Perustelee.
2. Miten kurssin toteutustapa mahdollisti itseohjautuvuuden?
3. Miten kuvailisit kurssin toteutustapaa suhteessa puheviestinnän sisältöjen oppimiseen?
4. Miten koit opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen kurssilla? Perustelee.

Kysely lähetettiin kaikille 246 opiskelijalle ja heistä 131 vastasi anonyymisti kyselyyn, joten kokonaisvastausprosentti oli 53 %. Vastaajista kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoita oli 78 % ja humanistisen tiedekunnan 21 %. Yksi vastaaja oli kolmannesta tiedekunnasta, jota emme tietoturvasyistä raportoi. Vastaajat numeroitiin. Vastaajan numero on artikkelin aineistoesimerkeissä merkitty aineistoesimerkkien loppuun (esimerkiksi V93 = vastaaja 93).

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (esim. Silverman 2007; Schreier 2012). Tutkimuksen pääpaino on siten aineistossa, joka tarkoittaa sitä, että analyysiyksiköt eivät olleet ennalta määrättyjä. Aineisto luettiin läpi useaan kertaan, pilkottiin osiin ja pelkistettiin asiasisällöittäin teemoiksi, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Lukuprosessin aikana tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiä. Analyysissä yksittäisistä havainnoista ryhmiteltiin sisällöllisiä alakategorioita, jotka muodostivat yleisempiä kokonaisuuksia. Teoreettiset teemat sekä johtopäätökset rakennettiin vähitellen aineiston pohjalta. Aineistolähtöisyyttä kunnioitettiin luomalla teemat alkuperäisiä ilmaisuja mukaillen. Analyysissä aineistosta luotiin itsenäinen, teoreettinen kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 83; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110–111.)

Analyysin pohjalta opiskelijoiden kokemukset käänteisen oppimisen menetelmästä sekä opiskelijan ja opettajan välisestä vuorovaikutussuhteesta käänteisen oppimisen puheviestinnän kurssilla muodostivat kolme sisällöllistä teemaa. Esittelemme ne seuraavassa luvussa ja havainnollistamme niitä aineistoesimerkein.

Tulokset

Käsitlemme seuraavassa aineistosta esiin nousseet teemat: 1) vastuu, vapaus ja itseohjautuvuus, 2) tietoisuus oppimisessa ja 3) fyysinen läsnäolo.

Vastuun, vapauden ja itseohjautuvuuden teema

Vastuun, vapauden ja itseohjautuvuuden teemassa opiskelijat kuvasivat oppimisvastuun ottamista, keskinäistä vuorovaikutustaan ryhmässä sekä aktiivista rooliaan toimijana ja tiedon tuottajana. Opiskelijat kokivat, että heillä oli oikeus kantaa vastuu omasta oppimisestaan, he saivat tilaa vaikuttaa omaan oppimiseensa, ja että menetelmä mahdollisti itseohjautuvuuden toteutumisen ryhmässä. Kun opiskelijat ottivat enemmän vastuuta, motivaatio vielä suuremman vastuun ja vapauden ottamiseen kasvoi. Oma aktiivisuus peilautui vastauksissa opiskelijoiden sanoin suhteessa opettajan ”päämääröintiin” tai ”pelkkään opettajan puheeseen”. Ilmaisuihin on luettavissa implisiittistä kritiikkiä puheen ja aktiivisuuden epätasaisesta jakautumisesta opettajajohtoisessa opetuksessa.

Opiskelijat olivat keskiössä ja esillä ja sai keskittyä omaan ja muiden työskentelyyn, sai antaa palautetta ja sitä sai myös itse. (V8)

Ryhmä joutui olemaan itseohjautuva, eivätkä ohjeet liian valmiiksi laadittuja. Ryhmässä vaadittiin luovuutta, mikä oli itseohjautuvaa. (V120)

Ei ollut liikaa luentoja ja opettajan puhetta, vaan keskityttiin siihen, että opiskelijat tekivät itse. (V9)

Hyvin, sillä ainakin itse opin uusia sisältöjä mikä vissiin oli tavoite. Työskentely sujui hyvin ja pääsin tekemään omia päätöksiä ilman opettajien ”päämääröintiä”. (V33)

Toisaalta opiskelijat kokivat tarvitsevansa enemmän opettajajohtoisuutta, jossa oma oppiminen on vahvemmin sidoksissa kontaktiin opettajan kanssa. Vapautta saatettiin käyttää myös väärin; pakoilla vastuuta ja tehdä vain välttämätön.

Olisin toivonut enemmän lähiopetusta. Opiskelija keskiöön ei voi tarkoittaa ainoastaan itsenäisesti tehtävää työtä. (V5)

Olisin toivonut enemmän lähiopetusta, jossa käydään läpi puheviestinnän teemoja, vuorovaikutusta ja erilaisia harjoituksia. Mielestäni se olisi toiminut paremmin, kuin itsenäiset ryhmätyöt puheviestinnän oppimisessa. En kokenut oppivani kurssilla juurikaan. (V5)

Tuki itseohjautuvaan opiskeluun, mutta myös mahdollisuuden luistaa vastuusta, jos niin olisi halunnut tehdä. (V111)

Ei ainakaan mulla kauheasti tullut tehtyä muuta kuin pakolliset. Paljon hyvää asiaa jäi käymättä, mikä on mielestäni sääli. (V16)

Aineistoesimerkit tuovat esiin oppimistaitojen merkityksen käänteisen oppimisen menetelmässä. Itseohjautuva opiskelija kertoo hyötyvänsä kurssin pedagogisista ratkaisuksista, jotka lisäsivät luovuutta sekä itseohjautuvuutta vielä entisestään. Vastaavasti kenties enemmän opettajaa tarvitseva opiskelija harmittelee sitä, että häneltä jäi paljon hyvää asiaa käymättä läpi.

Tietoisuus oppimisessa -teema

Puheviestinnässä opetuksen sisältöjä, kuten esiintymistaitoa tai ryhmäviestintää harjoitellaan erilaisilla esiintymis- ja ryhmäharjoituksilla tai -tehtävillä. Näin ollen opetuksen sisältö ja menetelmä ovat ikään kuin päällekkäisiä, jonka osa opiskelijoista tiedosti. Pällekkäisyyttä kuvaa seuraava aineistoesimerkkimme, jossa opiskelija arvioi kurssin opetusmenetelmää.

Hyödyllinen, sillä ryhmässä joutui harjoittelemaan samoja ryhmätyötaitoja, joista luettiin, tehtiin posterit ja esiteltiin teorioita symposiumissa. (V120)

Aineiston perusteella opiskelijat kokivat sisältöjen ja menetelmien päällekkäisyyden myönteisesti ja käyttivät opetusmenetelmää kuvatessaan adjektiiveja, kuten hyödyllinen, tehokas, toimiva, erilainen, mielenkiintoinen, monipuolinen, kattava, onnistunut ja mielenkiintoa ylläpitävä.

Pällekkäisyys voi kuitenkin virittää opiskelijassa ylikorostunutta itsetarkkailua esimerkiksi silloin kun harjoitellaan esiintymistä. Asiaa ei helpota se, että viestintä- ja vuorovaikutustaidon oppiminen edellyttää (itse)tietoisuuden lisääntymistä. Perinteisessä puheviestinnän pedagogiikassa tietoisuutta on pyritty vahvistamaan sekä vertais- että opettajan palautteen, havaintojen ja ohjauksen avulla.

Puheviestinnän kursseilla esiintymistaidon oppiminen voidaan kokea vaativana jopa kuormittavana kurssisisältönä ja sen yhteydessä tietoisuus omasta viestinnästä ja sen oppimisesta voi muodostua jopa häiritsevän voimakkaaksi. Aineistoesimerkkimme kuvaa kuitenkin kurssin opetuksellisten ratkaisujen luoneen päinvastaisen kokemuksen, jossa tätä vaativaksi koettua oppisisältöä saattoi harjoitella itseltään salaa.

Hauskasti tehtävissä "kuin salaa" oppi viestintää ja esiintymistä. (V68)

Käänteisen pedagogiikan kurssillamme ei ollut opettajajohtoisia viestinnän harjoituksia, vaan opiskelijat saivat palautetta ja ohjausta harjoituksissa toisiltaan. Viestintätaidon harjoituksissa "salaa oppiminen" voisi viitata siihen, että oppimista tapahtui ilman vahvaa

tietoisuutta harjoittelusta ja – ilman opettajan ohjausta. Aineistoesimerkki on tärkeä, sillä se tuo esille jotain olennaista käänteisen oppimisen mahdollisuuksista puheviestinnän opetuksessa.

Fyysisen läsnäolon teema

Opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta kuvattiin fyysisen läsnäolon, suhteesta syntyvien vaikutelmien sekä vuorovaikutuksesta rakentuneen ilmapiirin avulla. Fyysisen läsnäolon vähäisyys nousi teemassa esille etenkin niiden opiskelijoiden vastauksissa, jotka olisivat toivoneet enemmän opettajajohtoista pedagogiikkaa. Osa vastaajista mainitsi, että he olisivat kaivanneet enemmän opettajan läsnäoloa ja yksityistä ohjausta kurssilla. Nämä opiskelijat kaipasivat opettajajohtoisia vuorovaikutus-harjoituksia.

En kokenut kovinkaan suurta vuorovaikutusta. (V23)

Melko heikkoa, ei keskiössä kurssilla, jossa toimitaan pienryhmissä. (V35)

Suhde oli melko etäinen, koska työskentely tapahtui ryhmissä ja opettajalta ei saanut ohjausta yksityisesti. (V78)

Vuorovaikutusta oli liian vähän. Olisin kaivannut enemmän lähiopetusta, jossa olisi ollut käytännön harjoitteita vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (V114)

Fyysisen läsnäolon vähäisyys ei kuitenkaan välttämättä vaikuttanut negatiivisesti kokemuksiin opiskelijan ja opettajan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Opiskelijat kuvasivat opettajia helposti lähestyttäviksi ja kokivat, että heiltä sai sopivasti neuvontaa, ohjausta ja valvontaa.

Vuorovaikutussuhde oli hyvä, sillä opettajat olivat aktiivisesti läsnä kurssin eteenpäin viemisessä, vaikka pääpaino olikin opiskelijoiden itseohjautumisessa. (V80)

Ryhmän pienuuden takia koin, että opettajilla oli paljon aikaa jutella opiskelijoiden kanssa. (V8)

Opettajalta sai sopivasti ohjeistusta ja "valvontaa" ryhmätyöskentelyyn. (V83)

Sellainen olo, että opettajien puoleen voi kääntyä vaivattomasti, jos on jotain mielessä. (V96)

Opettajat tukivat ja neuvoivat hyvin. (V5)

Johtopäätökset

Puheviestinnän pedagogiikassa on vahva opettajajohtoisuuden perinne, koska puheviestintätaidon opettamisessa opettajan pedagoginen aktiivisuus on nähty taidon tunnistamisessa, tunnistamisen opettamisessa sekä tunnustamisessa keskeisenä (Isotalus & Mäki, 2009, 25–26). Käänteisessä oppimisessa opettajan roolia pidetään merkittävänä, mutta se ei perustu opettajajohtoisuuteen. Sana käänteinen tulee englannin kielin sanasta flip, jonka viimeinen kirjain viittaa opettajan ammattitaitoon (professional educator). Opettajan asiantuntemus ja osaaminen on siis yksi käänteisen oppimisen neljästä peruspilarista.

Käänteisessä oppimisessa opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan itsenäisyyttä sekä vähentää riippuvuuden kokemista opettajaa kohtaan. Opettaja-opiskelija-vuorovaikutussuhteen koettu myönteisyys on siten tärkeä tekijä oppimisessa (Wanner & Palmer 2015, 356). Käänteinen oppiminen korostaa myös opettajan omaa kiinnostusta työhönsä, myönteisyyttä, luottamusta opiskelijan toimijuuteen ja vastuunkantoon sekä kykyä motiivoida ja innostaa opiskelijoita. Näiden nähdään lisäävän oppimista. Käänteistä oppimista hyödyntämällä pyrimme korostamaan opiskelijan vastuuta omasta oppimisestaan sekä vähentämään opettajan valtaa oppimisprosessissa, jolloin oppiminen tapahtuu ensisijaisesti vertaispienryhmissä kokemuksellisesti, reflektiivisesti ja vertaispalautteen avulla.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella käänteisessä oppimisessa opiskelijan puheviestintä- ja vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä merkittävästi ja oppiminen olla tehokasta, vaikka opettajan rooli onkin erilainen. Lähestymistavassa opiskelijan oppimista ja taidon kehittymistä ei sidota opettajaan, vaan opettajan tehtävänä on rakentaa ympäristö sekä työvälineet, jotta oppiminen voi tapahtua sekä yksilöllisesti että vertaisryhmässä, mutta ei opettajasta riippuvaisena (Vold ym. 2017, 733–734). Toisaalta joillekin opiskelijoille käänteisen oppimisen toteuttaminen saattoi aiheuttaa turvattomuutta tai turhautumista, koska opettaja ei ollut aina paikan päällä verifioimassa oppimista. Aineistomme tukee siis aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että käänteinen oppiminen edellyttää opiskelijoilta itseohjautuvuutta, oppimistaitoja, -motivaatiota sekä vuorovaikutustaitoja (Hao 2016; Hung ym. 2010). Puheviestinnän opetuksessa käänteinen oppiminen näyttäytyy mielenkiintoisena, koska vuorovaikutusta ei kurssilla opita tyhjästä, pikemminkin päinvastoin. Siirtymä opettajajohtoisuudesta on perusteltua erityisesti siksi, että opiskelijan on jatkossa osattava kehittää vuorovaikutusosaamistaan ja puheviestintätaitojaan omaehtoisesti myös tulevaisuudessa tehtävissään akateemisena asiantuntijana.

Opettajan ja opiskelijan suhteesta syntyvät vaikutelmat näyttäytyivät aineistossa myönteisinä riippumatta vähäisestä fyysisestä läsnäolosta. Opiskelijat kokivat saaneensa ohjausta, opettajan aktiivista läsnäoloa sekä tukea ja valvontaa. Läsnäolon vähäisyyden vaikutus oppimiseen mietitytti meitä opettajia ennen käänteisen oppimisen käyttöönottoa sekä kurssin aikana. Siksi olimmekin yllättyneitä, että fyysisen läsnäolon vähäisyys aiheutti vain vähän kielteisiä tunteita. Tähän voi olla useita syitä. Nykyopiskelija

toimii sujuvasti lukuisissa verkkovälitteisissä vuorovaikutusympäristöissä, joten kasvokkaisuutta ei kenties koeta ensisijaisena vuorovaikutuksen muotona. Opiskelijat eivät myöskään välttämättä koe suurta eroa kasvokkaisuuden tai verkkovälitteisyyden välillä. Tämä välittyy oppimiseen ja opetukseen kohdistuviin odotuksiin.

Ajatus opettajan fyysisen läsnäolon välttämättömyydestä voi kertoa myös opettajan tarpeesta olla tarvittu perinteisellä tavalla kasvokkaisuudessa vuorovaikutuksessa. Tätä voidaan perustella esimerkiksi sillä, että opettajan on oltava oppimisen auktoriteetti, kontrolloija ja todistaja, jotta oppiminen toteutuu ”oikein”. Voidaan kuitenkin kysyä, onko opettajan todellisuudessa edes lähiopetuksessa mahdollista täysin tietää mitä opiskelija oppii, ajattelee tai omaksuu. Ehkäpä opettajan turhan tarkka opetusvuorovaikutuksen kontrollointi ei edistä opiskelijoiden itseohjautuvuutta, vuorovaikutustaitoja tai luovuutta, vaikka ne olisivat opetuksen ydinsisältöä.

Aineistomme perusteella opettajajohtoisuus voi pahimmillaan näyttäytyä opettajan omana teatterina, jossa hän ”päsmäröi” ja käyttää vuorovaikutusvaltaa. Käänteisen oppimisen onnistumisen haasteeksi voi muodostua sekä opettajan että opiskelijan uskomukset ja odotukset pedagogisesta vuorovaikutuksesta. Pedagogista lähestymistapaa hyödyntävän opettajan onkin oltava avoin ja reflektiivinen omia olettamuksiaan kohtaan. Lisäksi käänteinen oppiminen edellyttää opiskelijalta korkeaa motivaatiota, organisointikykyä ja itseohjautuvuutta (Wanner & Palmer 2015, 356). Näiden vaatimusten täyttäminen voi olla haastavaa opiskelijalle, joka on tottunut kasvokkaisiin pedagogisiin kohtaamisiin, vahvempaan opettajan ohjaukseen ja kontrolliin sekä perinteisiin oppimisympäristöihin. Käänteiseen oppimiseen perustuvan kurssin ennakotiedoissa on tärkeä kertoa mitä kurssi edellyttää opiskelijalta, jotta opiskelijalla on mahdollisuus arvioida omia taitojaan ja motivaatiotaan suhteessa pedagogiikan vaatimuksiin.

Opiskelijalle käänteisessä puheviestinnän oppimisessa haasteeksi voi muodostua se, että hän oppii luottamaan omiin ja vertaisten havaintoihin, arviointiin ja palautteeseen viestintätaitoistaan. Viestintä- ja vuorovaikutustaidon oppiminen edellyttää (itse)tietoisuuden lisääntymistä ja sitä voidaan kehittää onnistuneesti ilman opettajan palautetta tai arviointia taidoista, vertaispalautteen ja ohjauksen keinoin. Opettajan auktoriteetin poissaolo voi jopa helpottaa sitä, ettei opiskelijalle kehity ylikorostunutta itsetarkkailua.

Puheviestinnän taito-opetuksen perinteessä puheviestintätaitojen on katsottu kehittyvän opettajajohtoisessa harjoittelemisessa (Isotalus & Mäki 2009, 25–29). Tiedollinen oppiminen on ollut tällaisessa opetuksessa vähäisemmässä roolissa, koska oppimisessa on nähty keskeisenä se, että opettaja legitimoii opiskelijan vuorovaikutusosaamista. Tämän tutkimuksen perusteella näkemys voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Vaikka kurssilla ei ollut opettajajohtoisia vuorovaikutusharjoitteita, opiskelijat kokivat oppineensa vuorovaikutusta ottamalla haltuun vuorovaikutusta kuvaavia uusia käsitteitä ja teoreettisia

jäsennyksiä. Näitä he työstivät vertaisryhmissä, joissa he saivat samalla yhteisiä kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista käsitteiden ja teorioiden oppimisen tueksi.

Käänteisen oppimisen puheviestinnän kurssilla opiskelijat kantoivat vastuuta omasta oppimisestaan ja koettu vapaus edisti motivaatiota, itsensä toteuttamista sekä mahdollisuutta keskittyä oppimiseen. Menetelmän koettiin vahvistavan itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta niin vertaisryhmässä kuin tiedon tuottajana ja pedagogisena toimijana. Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen itseohjautuvuuteen ja omaan aktiivisuuteen käänteisessä oppimisessä voidaan nähdä kritiikkinä opettajajohtoisuudelle.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että käänteistä oppimista kannattaa kehittää edelleen puheviestinnän opetuksessa. Jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla käänteisen oppimisen mahdollisuuksia eri taitotasoilla tai oppiaineissa. Tutkimuspohjainen pedagoginen kehittäminen kielikeskuksissa on laadukkaan toiminnan elinehto, sillä oppiminen on sidoksissa opettajan valitsemaan pedagogiikkaan sekä hänen pedagogiseen ajatteluunsa. Viestintäkulttuurin muutoksissa opiskelijoiden vastuun ottaminen, vuorovaikutusosaaminen, luovuus ja itseohjautuvuus on ymmärrettävä uudella tavalla.

Lähteet

Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44, 341–358.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf (6.1.2020).

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92.

Helsingin yliopiston strategia 2017 = *Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä. 2017–2020*. Helsingin yliopisto. <http://strategia.helsinki.fi/#etusivu>. (29.11.2018).

Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H. & Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perception. *Computers and Education*, 55, 1080–1090.

Isotalus, P. & Mäki, E. (2009). Tiedon rooli puheviestinnän oppimisessa: Tapaustutkimus opiskelijoiden kokemuksista. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.), *Akateeminen puheviestintä – Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille?*, 25–35. Helsinki: Finn Lectura.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2011). Oppimisen teorian. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 2. painos, 194–237. Helsinki: WSOY.

Mauranen, A. (2017). *Selvitys HY:n kieltenopetuksen kehittämisestä*. Helsingin yliopisto.

Niinivaara, J. (2018). Oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien silmin – digitalisaation kehittävää arviointia. Teoksessa J. Jokinen, S. Karjalainen & H. Mäkeläinen (toim.), *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytänteet – Developing feedback and assessment practices in language learning*, 121–145. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 7.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. [//www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (29.11.2018).

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Silverman, D. (2007). *Interpreting qualitative data*. 3rd edition. London: Sage.
- Sivunen, A. (2017). Työelämän teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen tutkimus. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2017*, 56–59.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Faculty Teaching Face-To-Face, Online, and Hybrid Courses*. Bloomfield: Stylus Publishing, LLC, 2017. ProQuest Ebook Central.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. (2018). *Flipped learning. Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vold, T., Ranglund, O., Jørgen S, Haave, H., Kiønig, L., Venemyr, G., Lervik, M., Bakken, B., Bergum, S., Holen, S., Granlien, P., Klevhus, H. & Klevhus, A. (2017). Flipped Gaming: The Teachers Role When Using the Students as Content Providers. *Proceedings of the 10th European conference on games-based learning*. 2017, 730–735.
- Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369.

LIITE 1: Kurssin eteneminen ja ohjelma

PUHEViestintä- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN
KURSSIN ETENEMINEN JA OHJELMA
Hollanti & Ranta

Aloitusluento	<ul style="list-style-type: none">• Kurssin osaamistavoitteet.• Vuorovaikutusosaamisen kehittyminen.• Palautetaidot.
Harjoitus 1	<ul style="list-style-type: none">• Pienryhmiin jakautuminen ja ryhmäprosessin käynnistäminen.• Ohjeet pienryhmätehtäviin: 1) posterit 2) ryhmävlogi.• Pienryhmät valitsevat ryhmäposterin aiheen Moodlen Wikialustalta.
Harjoitus 2	<ul style="list-style-type: none">• Valmistautuminen esiintymiseen ja palautteeseen.
Harjoitus 3	<ul style="list-style-type: none">• Pienryhmien itsenäinen työskentely.• Ryhmäposterin otsikon päivitys Wikialustalle.• Posterin palauttaminen Moodleen 12.12.2018 mennessä.
Harjoitus 4	<ul style="list-style-type: none">• Pienryhmien itsenäinen vlogityöskentely.• Vlogin palautus Moodleen 13.12.2018 mennessä.
Vlogien kommentointi	<ul style="list-style-type: none">• Pienryhmät antavat Moodlessa palautetta toiselle ryhmälle vlogista annettujen ohjeiden mukaisesti 14.12.2018.
Posterisymposium	<ul style="list-style-type: none">• Jokainen pienryhmän jäsen esittelee oman ryhmän posterin Symposiumissa viikolla 51.

LIITE 2: Palautetta puheviestinnän kurssista -lomake

Palautetta puheviestinnän kurssista	
<p>Puheviestinnän kurssin lopuksi keräämme palautetta kurssista. Vastauksia käytetään kurssin kehittämiseen sekä tutkimustarkoituksiin. Kaikki vastaukset kirjautuvat lomakkeeseen nimettömänä. Vastaamalla annat luvan vastaustesi käyttämiseen sekä pedagogisessa kehittämistyössä että tutkimuksessa. Kiitos vastauksestasi!</p> <p>Katarina Hollanti, puheviestinnän yliopisto-opettaja (katarina.hollanti@helsinki.fi) Janne Niinivaara, puheviestinnän opettaja ja digipedagoginen asiantuntija (janne.niinivaara@helsinki.fi) Maiju Ranta, puheviestinnän yliopisto-opettaja (maju.ranta@helsinki.fi)</p>	
Taustatiedot	
Ikä	
<input type="radio"/> 18-25	
<input type="radio"/> 26-30	
<input type="radio"/> 31-40	
<input type="radio"/> 41-50	
<input type="radio"/> 51-	
Sukupuoli	
<input type="radio"/> Nainen	
<input type="radio"/> Mies	
<input type="radio"/> En halua kertoa	
Koulutusohjelma, kasvatustieteellinen	Tiedekunta
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: yleinen ja aikuiskasvatustiede (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> Humanistinen
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: lärare inom småbarnspedagogik (svenskspråkig), pedagogie kandidat (3 år)	<input type="radio"/> Kasvatustieteellinen
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: kotitalousopettaja, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	Koulutusohjelma, humanistinen
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: luokanopettaja (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> Kotimaisten kielten ja kirjallisuuksien kandiohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: allmän och vuxenpedagogik (svenskspråkig), pedagogie kandidat och magister (3 år + 2 år)	<input type="radio"/> Kielten kandiohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: klasslärare (svenskspråkig), pedagogie kandidat och magister (3 år + 2 år)	<input type="radio"/> Filosofian kandiohjelma, humanististen tieteiden/valtiotieteiden kandidaatti ja filosofian/valtiotieteiden maisteri (3 v + 2 v)
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: varhaiskasvatuksen opettaja (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti (3 v)	<input type="radio"/> Historian kandiohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: erityispedagogiikka, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: käsityönopettaja, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> Taiteiden tutkimuksen kandiohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3 v + 2 v)
Muu kasvatustieteellisen koulutusohjelma, mikä?	Muu humanistisen koulutusohjelma, mikä?
Oma vastauksesi	Oma vastauksesi
Koulutusohjelma, kasvatustieteellinen	Vuosikurssi
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: yleinen ja aikuiskasvatustiede (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: lärare inom småbarnspedagogik (svenskspråkig), pedagogie kandidat (3 år)	<input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: kotitalousopettaja, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: luokanopettaja (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> 4
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: allmän och vuxenpedagogik (svenskspråkig), pedagogie kandidat och magister (3 år + 2 år)	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> Kandidatprogrammet i pedagogik: klasslärare (svenskspråkig), pedagogie kandidat och magister (3 år + 2 år)	<input type="radio"/> N
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: varhaiskasvatuksen opettaja (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti (3 v)	Kokonaisopintopistemäärä (10 opintopisteen tarkkuudella)
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: erityispedagogiikka, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> 0-60
<input type="radio"/> Kasvatustieteiden kandiohjelma: käsityönopettaja, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)	<input type="radio"/> 60-120
Muu kasvatustieteellisen koulutusohjelma, mikä?	<input type="radio"/> 120-180
Oma vastauksesi	<input type="radio"/> 180-240
	<input type="radio"/> 240-300
	<input type="radio"/> Yli 300
	Arvioi kurssin työskentelytapoja: Moodlen käyttö
	1 2 3 4 5
Huono	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Lähiopetustapaamiset

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Verkko-ohuento

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Pienryhmätyöskentely

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Opettajan pienryhmäohjaus

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Skype (mikäli käytitte)

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Itsenäinen videoitu esiintymisharjoitus

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Arvioi kurssin työskentelytapoja: Päätössymposium

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Kurssin ilmapiiri

	1	2	3	4	5	
Huono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvä

Miten kurssin pedagoginen periaate "opiskelija keskiöön" toteutui? Perustele.

Oma vastauksesi

Miten kurssin pedagoginen periaate "opetusteknologian käyttö" toteutui? Perustele.

Oma vastauksesi

Miten koit opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen kursilla? Perustele.

Oma vastauksesi

Miten kurssin totutustapa mahdollisti itseohjautuvuuden?

Oma vastauksesi

Miten koit teknologiapohjaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen puheviestinnän opetuksessa?

Oma vastauksesi

Miten kuvailisit kurssin toteutustapaa suhteessa puheviestinnän sisältöjen oppimiseen?

Oma vastauksesi

Miten kehittäisit kurssia?

Oma vastauksesi

Muuta palautetta kurssista:

Oma vastauksesi

Kiitos vastauksistasi!

Terveisin Katriina, Janne ja Maiju

LÄHETÄ

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä. Ilmoita väärinkäytöstä - Palveluehdot

Google Forms

Mitä opiskelijat oppivat opinnoissaan vuorovaikutusosaamisesta ennen puheviestinnän kurssille tuloaan

Johanna Järvelin-Suomela & Riikka Järvelä

In this article, we present some of the results of a study that we conducted in January 2019. At the start of courses in interpersonal communication competence, we wanted to establish the extent of students' prior learning in the subject. We focused on four areas: feedback, listening, giving a presentation, and interacting in small groups. We also asked students to identify their primary and secondary ways of learning interpersonal communication during their studies at the university. We had 70 respondents: 39 from the University of Helsinki and 31 from Tampere University.

We found that students' interpersonal communication competence does indeed develop during their studies. The primary way students develop their interpersonal communication competence is a non-supervised by-product of their studies. The main secondary way is by learning it "the hard way" and in a somewhat ad-hoc manner. We argue that since learning has not been systematically guided and evaluated, students lack the necessary conceptual framework/knowledge and metacognitive skills to analyze and improve their competence.

We conclude that there is a need to create common, systematic ways of teaching interpersonal communication competence at university level so that the aims and outcomes of students' learning will be based on research and theory, and students will have the skills and knowledge necessary to develop their competence.

Johdanto

Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, työelämäosaaminen sekä ryhmätyötaidot mainitaan yliopistojen strategioissa. Niiden kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana on tullut yliopistolaisten yhteinen tavoite. Tämä on tuonut vuorovaikutusosaamisen ja sen alakäsitteet opetussuunnitelmiin ja sieltä yksittäisten kurssien osaamistavoitteiksi yliopisto-opinnoissa. Samaan muutokseen liittyvät myös kieliopinnojen muuttuminen viestintä- ja kieliopinnoiksi ja kielikeskusten muuttuminen viestintä- ja kielikeskuksiksi.

Tähän muutokseen liittyen työelämätaitoja sekä vuorovaikutusosaamista niiden osana on liitetty ja integroitu myös substanssiopetukseen. Pääasiallisesti niitä opetetaan edelleen osana viestintä- ja kieliopintoja. Eri yliopistoissa ja koulutusohjelmissa vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen ja tarkasteluun käytetään kuitenkin hyvin eri määrä aikaa. Yliopistoissa tarvittaisiinkin keskustelua vuorovaikutuksen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen linjakkuudesta. Työelämä tutkimukset osoittavat, että huonoimmin yliopisto-opinnoissa opitaan juuri työelämän vuorovaikutukseen liittyviä osa-alueita; erityisesti ryhmä- ja neuvotteluosaamista (ks. esim. Sainio, Carver & Kangas 2017). Tällaiset tulokset ovat nostaneet viestinnän ja vuorovaikutuksen yleisemmin osaksi eri alojen opetusta. Vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä on mielenkiintoista myös se, että jokainen meistä viestii jatkuvasti eri konteksteissa ja yhteyksissä ja tämän takia olemme kaikki viestinnän ja vuorovaikutuksen oppijoita ja kokemusasiantuntijoita (Järvelin-Suomela, Järvelä, Jokiranta & Kuitunen 2018). Tähän liittyykin Spitzbergin (2013, 127) mukaan osaamisparadoksi: koska viestimme jatkuvasti, luulemme sen takia osaavamme viestiä.

Yliopistoissa tutkintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien ydinsisältöjä kehitettiin edellisen kerran valtakunnallisesti LAAPU (Laatua puheviestinnän opetukseen) -hankkeessa vuosina 2008–2009 (Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus 2009). Ydinsisällöiksi määriteltiin: vuorovaikutussuhde ja sen luominen ja ylläpitäminen; tieteellisen vuorovaikutuksen tavoitteet ja ominaispiirteet; asiantuntijana viestiminen tieteellisissä ja ammatillisissa yhteyksissä; puheen kohdentaminen kuuntelijoille; puheen havainnollisuus ja ymmärrettävyys; argumentointi; keskusteleminen; neuvottelemine ja palaverikäytännöt; viestijäkuva ja sen merkitys; rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen; analyttinen ja arvioiva kuunteleminen sekä viestinnän eettisyys. Lisäksi hankkeessa annettiin suosituksia kandidaatin ja maisterin tutkintojen tavoitteiksi viestintä- ja kieliopinintojen puheviestinnän opintojaksolle. (Almonkari & Isotalus 2009, 169.) Tavoitteena oli kehittää puheviestinnän opetusta valtakunnallisesti kaikissa korkeakouluissa ja tutkinnoissa.

Mielestämme olisi paikallaan pohtia ja tutkia uudestaan systemaattisesti ja laajemmasta näkökulmasta näiden vuorovaikutusosaamisen osaamisalueiden kehittymistä. Osana tätä teimme kyselyn, jonka tarkoituksena oli selvittää, mitä ja miten opiskelijat oppivat opinnoissaan vuorovaikutusosaamisesta ennen puheviestinnän kurssille tuloaan. Tämä näkökulma kiinnosti meitä, koska yliopistoissa tunnutaan luottavan usein siihen, että vuorovaikutusosaaminen kehittyy tekemällä, esimerkiksi ryhmässä toimimista oppii ryhmätöissä. Selvitimme tätä kysymällä: millä tavalla opiskelijat kokevat oppivansa vuorovaikutusosaamista sekä missä opiskelijat kokevat oppivansa vuorovaikutusosaamisesta.

Helsingin ja Tampereen yliopiston kielikeskusten puheviestinnän kursseilla opetuksen keskiössä ovat vuorovaikutusosaamisen 4 osa-alue: palaute-, kuuntelu-, esiintymis- ja ryhmäviestintätaidot. Esiintyminen on ollut vuorovaikutuksen osa-alueena opetuksen keskiössä pitkään ja opiskelijat kokevat sen oppimisen tärkeäksi. Palautetta ja kuuntelemista sekä niiden merkitystä työelämässä on viime aikoina nostettu vahvasti esille niin tutkimuksissa kuin julkisessa keskustelussakin. Tästä huolimatta kuuntelutaito ja sen kehittäminen eivät vielä näy opetussuunnitelmissa tai osaamistavoitteissa. Ryhmätöitä tehdään nykyään paljon ja tiimitaitoja pidetään yhtenä merkittävänä työelämän osaamisalueena. Ryhmässä toimiminen on arkea useilla aloilla ja yhteistyön muodot ovat yhä monialaisempia ja monimuotoisempia (Raappana 2018, 11). Halusimme tietää enemmän näiden osa-alueiden oppimisesta ja kysyimme, mitä opiskelijat kokevat oppineensa.

Teoreettinen viitekehys

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys on laaja, koska se kattaa niin vuorovaikutusosaamisen kuin siihen kuuluvat valitsemamme osaamisalueet. Nämä kaikki ovat itsessään erillisiä puheviestintätieteen alueita, joista on paljon tutkimusta ja teoriaa. Aloitamme esittelemällä lyhyesti vuorovaikutusosaamisen käsitettä sekä taidon oppimisen vaiheita, jotka ovat olennaisia vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä. Seuraavaksi kuvaamme vuorovaikutusosaamisen ja valitsemiemme osaamisalueiden erityispiirteitä.

Vuorovaikutusosaaminen

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet analyysin tukena Spitzbergin (2013) teoriaan perustuvaa jaottelua. Siinä vuorovaikutusosaaminen koostuu tiedosta, taidosta, asenteesta ja motivaatiosta sekä eettisestä näkökulmasta. Esimerkiksi palautetilanteessa vuorovaikutusosaaminen voi koostua tiedosta vertaispalautteen merkityksestä, taidosta esittää tarkoituksenmukaiset kysymykset oikein ajoitettuna, asenteesta ja motivaatiosta pitää tilanne vuorovaikutuksellisenä sekä kuunnella toisen näkökulmat ja kysymykset mahdollisimman avoimin mielin ja tavoitteesta olla loukkaamatta muita tilanteeseen osallistuvia ja auttaa heitä kehittymään.

Korkeakoulutetuilta asiantuntijoilta odotetaan erinomaista vuorovaikutusosaamista. Työelämä tutkimusten mukaan työelämässä tarvitaan esimerkiksi yhteistyö-, neuvottelu- ja esiintymistaitoja (Sainio ym. 2017). Vuorovaikutusosaaminen on opittua ja opittavissa. Sen kehittämisessä pyrkimyksenä ei ole persoonallisuuden muuttaminen vaan omien persoonallisuuspiirteiden ja oppimistapojen tunnistaminen ja niiden huomioiminen taitoja opiskeltaessa. Vuorovaikutusosaaminen on kontekstisidonnaista, eli tilanne ratkaisee sen, mitä pidetään osaavana viestintänä (Valkonen 2003, 47). Osaava viestijä ottaa huomioon myös vuorovaikutussuhteen ja sen historian.

Taidon oppimisen vaiheet

Vuorovaikutusosaamisen rakentumista voidaan tarkastella myös taitojen kehittymisen näkökulmasta: miten taito opitaan tai omaksutaan. Esimerkiksi Hargien (2006, 17) mukaan taidon oppiminen voidaan jakaa neljään vaiheeseen. Ensimmäinen niistä on tiedostamaton osaamattomuus. Tässä vaiheessa oppija ei tiedä toimivansa osaamattomasti. Toisessa vaiheessa oppija tiedostaa osaamattomuutensa ja tunnistaa kuinka hänen tulisi toimia, mutta ei vielä osaa tehdä niin. Opettamisen ensimmäisenä tavoitteena voidaankin Isotaluksen ja Rajalahden (2017, 27) mukaan pitää tämän tason saavuttamista. Kehittyäkseen on tärkeää ymmärtää omaa osaamistaan ja osaamattomuuttaan. Kolmannessa vaiheessa oppija tiedostaa osaavansa ja ymmärtää toimivansa tarkoituksenmukaisella tavalla. Lopulta osaamisen muuttuu tiedostamattomaksi, jolloin opittu on muuttunut tavaksi toimia tai ajatella ja oppija ei ole enää tietoinen siitä, että toimii oikein.

Taitojen opettamisen tukena ja niiden arvioimiseksi on kehitetty erilaisia luokitteluita, joista yliopistopedagogiikassa käytetään usein Bloomin taksonomiaa (ks. Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl 1956) ja siitä johdettuja uudempia malleja. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen on esimerkiksi Andersonin ja Krathwohlin (2001) versio luokittelusta, jossa oppimistavoitteita tarkastellaan kahdesta ulottuvuudesta. Toinen näistä on kognitiivinen ulottuvuus, eli jatkumo konkreettisesta abstraktiin oppimiseen. Vaiheita ovat tällöin: muistaminen, ymmärtäminen, analysoiminen, arviointi ja uuden tiedon luomiskyky. Toinen on puolestaan tiedollinen ulottuvuus, jossa tieto voi olla faktoihin pohjaavaa, käsitteellistä, menettelytapoja koskevaa tai metakognitiivista. Aloitteleva oppija voisi siis opetella muistamaan faktoja, kun taas pidemmälle edennyt luoda uutta tietoa ja analysoida sitä ja toimintaansa metakognitiivisesti.

Palaute

Palautteella tarkoitetaan sellaisia huomioita ja kommentteja, jotka ottavat kantaa johonkin toimintaan, suoritukseen tai tuotokseen (Vehviläinen 2014, 168-171). Sillä on tärkeä merkitys oman osaamisen ja ymmärryksen kehittämisessä kaikilla elämänalueilla. Palauteaitoja voidaan pitää myös yhtenä keskeisimmistä työelämän viestintäosaamisen alueista. Hakasen (2017) mukaan toimivalla palautekulttuurilla voidaan edistää mm. työntekijöiden kokemaa työn imua ja työhyvinvointia.

Parhaimmillaan palautetilanne on rakentava ja keskusteleva. Oppimisen ja kehittymisen kannalta on tärkeitä, että osallistujat tuovat esille erilaisia näkökantoja ja faktoja. Palauteprosessiin kuuluu myös itsereflektio, siitä nousevat kysymykset ja tarkennuspyynnöt. Tavoitteena on auttaa toista kehittymään antamalla tietoa hänen toiminnastaan. Tilanteesta ovat vastuussa kaikki siihen osallistuvat. Näin heillä on myös mahdollisuus oppia ja kehittyä yhdessä. Palautteen vastaanottaminen on myös taito, jossa voi kehittyä. Siihen kuuluu mm. kyky arvioida saamaansa palautetta sekä päättää, mitä tekee saamallaan palautteella. Viime vuosina palautekeskusteluun on nostettu myös vastapalautteen käsite. Se tarkoittaa palautetta palautteesta. Sen avulla palautetta antanut voi kehittyä palautteenantajana.

Kuunteleminen

Kuunteleminen on keskeinen osa vuorovaikutusta. Kansainvälinen kuuntelemisen tutkijoiden järjestö ILA määrittelee kuuntelemisen seuraavasti: *"Kuunteleminen on prosessi, jossa puhuttuja ja/tai nonverbaalisia sanomia vastaanotetaan, rakennetaan merkityksiä ja tehdään yhteenvetoja niistä, arvioidaan niitä ja myös vastataan niihin."* (Välikoski 2014.) Aktiivinen kuunteleminen on vaativa kognitiivinen prosessi, joka vaatii keskittymistä ja valikointia. Kuunnellelssamme valitsemme, mitä kuuntelemme, koska kuuntelemme ja miksi kuuntelemme. Kuunteleminen on kehitettävissä oleva taito ja sitä kehittääksemme meidän pitää tunnistaa ja tunnustaa mm. omat kuuntelemisestemme, kuuntelemisen

tapamme ja kuuntelemiskäsityksemme ja muistaa, että kuunteleminen ei ole synonyymi hiljaisuudelle. (Ks. esim. Ala-Kortesmaa & Välikoski 2008.)

Välikosken (2014) mukaan professionaalinen kuuntelija osaa tutkimusten mukaan löytää ydinsanoman, arvioida kuultua, erottaa faktat, mielipiteet ja päätelmät. Hän havaitsee vaikutuspyrkimykset, havainnoi sekä verbaalista että nonverbaalista viestintää ja osaa käyttää tilanteen vaatimaa kuuntelemisen tapaa. Kuuntelijan tulisi myös osata antaa tarkoituksenmukaista palautetta, osoittaa kunnioittavansa ja arvostavansa kansavies-tijöitään. Kuunnelleessaan hän tiedostaa, tunnistaa ja minimoi omia kuunteluesteitään, pyrkii kehittämään kuuntelutaitojaan ja ymmärtää kuuntelemisen merkityksen vuorovaikutuksessa.

Esiintyminen

Esiintymisellä tarkoitetaan kaikkea yleisön edessä tapahtuvaa viestintää. Se ei ole yksi-suuntaista viestintää vaan vuorovaikutusta esiintyjän ja yleisön tai muiden tilanteeseen osallistuvien välillä. Esiintymistä on lähestytty esimerkiksi esiintymistilanteiden (vaik-kapa julkinen puhuminen, ryhmässä tapahtuva esiintyminen tms.) tai esiintymiseen liit-tyvien piirteiden kautta (ks. Kielijelppi). Tällaisia piirteitä voivat olla esimerkiksi yleisön läsnäolo ja sen ja esiintyjän toisistaan eroavat roolit.

Isotaluksen (1995, 89-91) mukaan esiintyminen koostuu taidoista, ja ne jaetaan perintei-sesti viiteen osaan. Näitä ovat: 1. sanattoman viestinnän kontrollointitaito, 2. valmistau-tumisen hyödyntämistaito, 3. esiintymisjännityksen hallintataito, 4. vuorovaikutustaito ja 5. vaikutelmien hallintataito. Isotaluksen esittämät taidot ovat edelleen monen puhevies-tinnän kurssin keskiössä. Taitonäkökulma korostuu, kun esiintymistä tarkastellaan oppi-misen kontekstissa. Puheviestinnän opetus ja yliopistoissa pidettävät puheviestinnän kurssit ovat pitkään keskittyneet esiintymistaitoihin. Ne ovat myös taitoja, joita opiskeli-jat usein kokevat osaavansa ja oppivansa huonosti muussa elämässään. Viime vuosina yli-opisto-opetuksessa on kuitenkin siirrytty enemmän pois perinteisestä esiintymisen opet-tamisesta kohti nimenomaan jokapäiväisiä (työ)elämän vuorovaikutustaitoja.

Ryhmäviestintä

Ryhmäviestintää on perinteisesti tarkasteltu ryhmätaitojen, ryhmän rakenteiden tai vaik-kapa ryhmän vaiheiden kautta. Tarkastelun keskiössä on ollut paljolti ryhmän toiminta ja yksilön osaaminen. Muun muassa Beebe ja Barge (1994, Horilan ja Valon 2016, 49 mukaan) ovat jakaneet ryhmätaitojen vuorovaikutustaidot tehtävä- ja suhdekeskeisiin taitoihin. Tehtäväkeskeisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi ryhmän toiminnan analy-soinnin, arvioinnin ja määrittämisen taidot sekä erilaisten toimintatapojen tarpeen tun-nistaminen ja käyttäminen. Suhdekeskeisiin taitoihin puolestaan kuuluvat esimerkiksi ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen sekä konfliktien kohtaamistaidot.

Ryhmään liittyvää osaamista ja sen kehittymisestä tunnutaan usein pitävän sellaisena, joka kehittyy ryhmätöitä tehdessä kuin itsestään. Ryhmäviestintään pätevät kuitenkin samat lainalaisuudet kuin kaikkeen oppimiseen. Se vaatii reflektiota ja analyysia. Pelkääntään tilanteissa toimimalla voi sosiaalistua myös huonoihin toimintamalleihin ja toistaa samoja tapoja huomaamattaan. Valo (1995, 99) kirjoittaa: ”Pelkkä tekeminen – viestintätilanteisiin osallistuminen, esitysten pitäminen ja keskustelujen käyminen – ei vielä ole harjoittelua, vaan viestintäprosessia ja viestinnän piirteitä pitäisi pysähtyä analysoimaan. Palaute mahdollistaa harjoittelun ja suuntaa oppimista.”

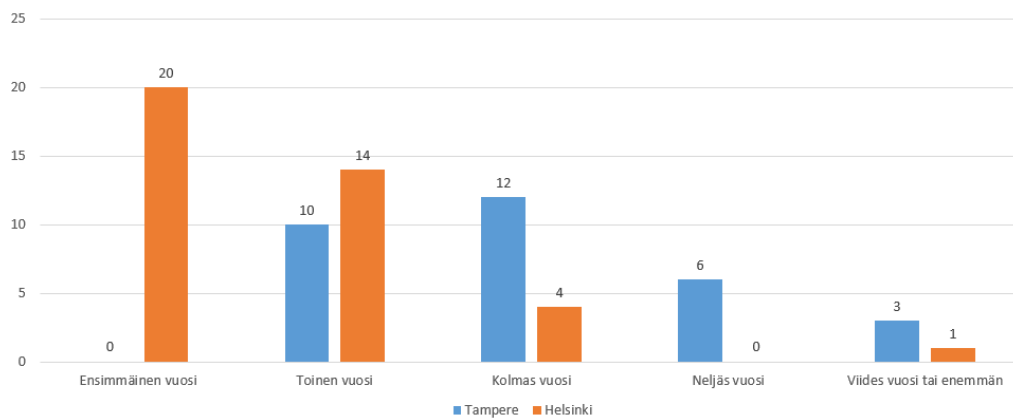
Yksilökeskeisestä osaamisnäkömyksestä ollaan siirtymässä ryhmän yhteisen osaamisen tutkimiseen. Horila ja Valo (2016, 46) esittelevät artikkelissaan uuden yhteisen vuorovaikutusosaamisen käsitteen, joka perustuu esimerkiksi Jablinin ja Sias’n (2001) ajatukseen siitä, että tiimillä voi olla vuorovaikutusosaamista, joka ei ole samanlaista kuin se osaaminen, jota jäsenillä yksilöinä on.

Tutkimuksen toteutus, aineistonkeruu ja analyysimenetelmä

Teimme Helsingin ja Tampereen yliopiston opiskelijoille kyselyn tammikuussa 2019, kun he olivat aloittamassa puheviestinnän kurssia. Kysely toteutettiin E-lomakkeella (liite 1), jonka opiskelijat täyttivät kurssin ensimmäisen kerran aluksi. Opiskelijoille kerrottiin ennen vastaamista, mihin tietoja käytetään, ja mainittiin että vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaukset kerättiin nimettöminä, eikä opiskelijoiden vastaamista kontrolloitu. Vastauksia saimme yhteensä 70 kappaletta. Vastaajista 31 oli Tampereelta ja 39 Helsingistä. Tampereella vastausprosentti oli 77, Helsingissä 81 ja yhteensä 79. Helsingissä kyselyyn vastanneet olivat yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta valtiotieteellisen tiedekunnan opiskelijoita. Tampereella vastauksia saatiin usean eri tiedekunnan opiskelijoilta, koska siellä kurssit ovat monialaisia. Eniten vastaajissa oli kauppatieteiden, hallintotieteiden ja tietojenkäsittelytieteen opiskelijoita.

Tampereen vastaajista kukaan ei ollut ensimmäisen vuoden opiskelija, kun taas Helsingissä vastanneet olivat enimmäkseen ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Erot johtuvat osittain opetussuunnitelmien eroista ja siitä, että Helsingissä puheviestintä on kuulunut opiskelijoiden opintoihin lyhyemmän ajan kuin Tampereella. Vastaajien opintojen vaihe esitetään taulukossa 1.

Taulukko 1. Opintojen vaihe



Tutkimuksessa käytetään sekä laadullisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Laadullisen osion tarkoituksena on saada tietoa tutkittavien kokemuksista ja ajatuksista. Eskola ja Suoranta (1998, 61) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään “kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.”

Suurin osa kyselyn kysymyksistä oli avoimia ja niillä pyrittiin kartoittamaan tutkittavien kokemuksia vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä opinnoissa ennen puheviestinnän kurssia. Avoimien kysymysten lisäksi kysyimme valmiiksi annetuin vaihtoehtoin ensisijaisesta ja toissijaisesta tavasta, jolla opiskelijat kokevat vuorovaikutusosaamisensa kehittyneen. Valmiit vaihtoehdot muodostimme aiempien kurssien lopputehtävien pohjalta. Näissä tehtävissä opiskelijat pohtivat ja refleктоivat kurssilla oppimaansa ja oman vuorovaikutusosaamisensa kehittymistä.

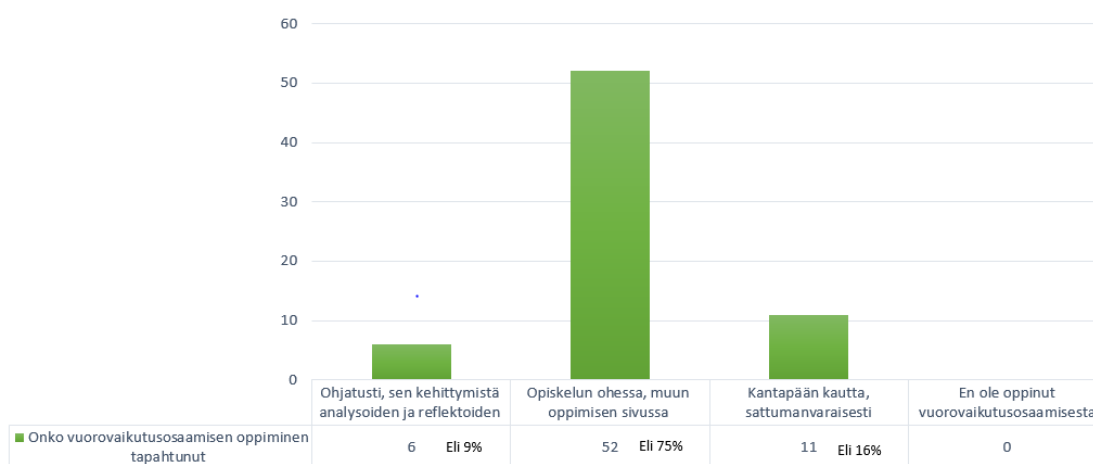
Avoimissa kysymyksissä olemme käyttäneet analysointimenetelminä kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä teemoittelua. Teemoittelimme molemmat aluksi kaksi osaluuetta itsenäisesti, jonka jälkeen teimme ns. ristiinteemoittelua. Teemoittelun aluksi etsimme avoimien kysymysten vastauksista olennaisimmat pääteemat, joista muodostimme alateemoja. Koska kyselylomakkeessa kysymykset olivat tietyssä muodossa, rajasi se vastauksiakin. Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mukaan puhdas aineistolähtöisyys on harhaa, sillä analysointi on vaikeata ilman näkökulmaa. Meillä analyysin pohjaksi teoreettisesti perustellun näkökulman tarjoavat teoreettisessa viitekehyksessä esittelemämme puheviestintätieteen näkökulmat. Vastauksia ei ole verrattu tässä vaiheessa analyysia vastaajilta kysytyihin taustatietoihin.

Tutkimuksen tulokset

Vuorovaikutusosaamisen oppiminen

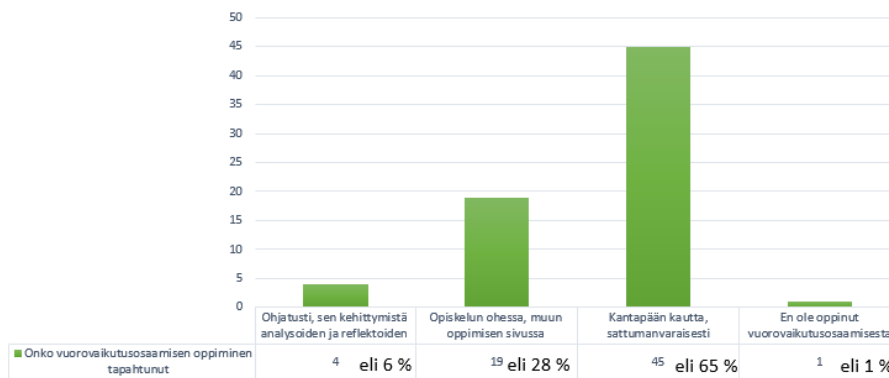
Kaikki vastaajat kokivat oppineensa vuorovaikutusosaamista. Kun he saivat määritellä oppimistaan, koki 75 prosenttia heistä oppineensa vuorovaikutusosaamista opiskelun ohessa, muun opiskelun sivussa. 16 prosenttia heistä koki oppineensa kantapään kautta, sattumanvaraisesti ja 9 prosenttia ohjatusti, osaamisen kehittymistä analysoiden ja reflektoiden. Yksi ei vastannut kysymykseen.

Taulukko 2. Vuorovaikutusosaamisen ensisijainen oppiminen



Kun opiskelijoilta kysyttiin toista oppimisen tapaa, koki 65 prosenttia oppineensa vuorovaikutusosaamista kantapään kautta tai sattumanvaraisesti, 28 prosenttia opiskelun ohessa ja 6 prosenttia ohjatusti. Yksi ei vastannut kysymykseen. Kymmenen opiskelijaa koki oppivansa vain yhdellä tavalla, sillä he vastasivat samalla tavalla molempiin kysymyksiin. Näistä vastaajista kahdeksan koki pelkästään oppivansa opiskelun ohessa, muun oppimisen sivussa ja kaksi kantapään kautta, sattumanvaraisesti.

Taulukko 3. Vuorovaikutusosaamisen toissijainen oppiminen



Vain 10 opiskelijaa valitsi sekä ensimmäiseksi että toiseksi tavakseen oppia vuorovaikutusta ohjatusti, sen kehittymistä analysoiden ja reflektoiden. Vastaajien opiskeluvuodella ei ollut vaikutusta vastauksiin, sillä eniten vastauksia tuli ensimmäisessä kysymyksessä vaihtoehtoon “Opiskelun ohessa, muun oppimisen sivussa” ja toisessa “Kantapään kautta, sattumanvaraisesti”.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, missä he ovat opintojensa aikana (ennen alkavaa puheviestinnän kurssia) oppineet vuorovaikutusosaamista. Jokin vuorovaikutuskonteksti, jossa vuorovaikutusosaamista oli opittu yliopistolla, mainittiin 45 kertaa. 32 kertoi oppineensa vuorovaikutusta ryhmätyötä tehdessään, 10 esiintyessään, 2 väittelyssä ja yksi vastatessa kysymyksiin. Kukaan opiskelijoista ei maininnut oppineensa vuorovaikutusosaamista palaute- tai kuuntelemistilanteessa.

Kurssien eri ryhmitöissä sekä niihin liittyvissä netti/Skype palaverissa. (T14)

16 kertaa mainittiin, että oppimista oli tapahtunut jollakin yliopiston kurssilla.

Erityisesti englannin kielikurssilla esitelmän pitämistä käytiin läpi. Muualla vuorovaikutusosaamista ei mielestäni olla suuremmin käsitelty. (T6)

Muina oppimispaikkoina mainittiin lukupiirit (2) ja digitaalinen ympäristö (2).

33 vastaajista ilmoitti oppineensa vuorovaikutusosaamista muussa elämässään. Näistä opiskelijoista 21 ei maininnut mitään yliopistossa tapahtuneesta vuorovaikutusosaamisen oppimisesta. Koska kysymys oli avoin, saattoi sama vastaaja mainita useamman erilaisen tilanteen tai kontekstin. Neljässä vastauksessa mainittiin, että vuorovaikutusta oli opittu “opinnoissa”.

Esiintymisen oppiminen

Esitimme opiskelijoille seuraavan väitteen ja kysymyksen: *Yliopistossa vuorovaikutus-osaamisen oppiminen integroidaan usein muiden oppiaineiden sisälle. Mitä olet oppinut muilla kuin puheviestinnän kursseilla esiintymisestä?*

Opiskelijat luettelivat esiintymiseen liittyviä sääntöjä tai neuvoja, joita he ovat oppineet. 12 mainitsi, että esityksen tulee olla selkeä. Esiin nostettiin myös, että aikarajoista on pidettävä kiinni, substanssi on olennaisinta osata ja yleisö pitäisi huomioida. Jotain jännitykseen liittyvää oli oppinut kaksi. Opiskelijoille oli korostettu valmistautumisen ja luonnollisuuden tärkeyttä. Neljälle oli annettu nonverbaaliseen viestintään liittyvä neuvo:

Yritä puhua selkeästi ja kuuluvasti. Mielellään ilman paperiin katsomista. (T14)

Vastaajista 10 mainitsi oppineensa esiintymisestä yleisesti. Nämä vastaukset erosivat edellisistä siinä, että niissä kerrottiin harjoittelusta, muutoksesta tai oppimisesta.

Olen oppinut sen merkityksen ja tärkeyden ja samalla oppinut kuinka valmistautua ja soveltaa esiintymistaitoa eri tilanteissa. (H20)

Esiintymisessä voi kehittyä, kun sitä vain uskaltaa tehdä (H4)

Osa opiskelijoista nostikin esille jonkin käytännön taidon, jonka oli oppinut. Näitä olivat esimerkiksi itsensä esittelemisen taito (1) tai artikulaatio (2).

Kielten kursseilla esitelmissä painotettiin artikulaatiota, mutta ei niinkään opetettu esiintymistä. (T11)

Opiskelijoista 6 mainitsi, että heidän asenteessaan esiintymiseen on tapahtunut muutoksia.

Esiintyminen usein helpottaa jännitystä ja luo itsevarmuutta (T7)

Viisi opiskelijaa ei vastannut kysymykseen. Neljä opiskelijaa koki, ettei ollut oppinut mitään esiintymisestä aikaisemmissa opinnoissaan. 20 totesi esiintyneensä opintojensa aikana, mutta ei maininnut oppineensa mitään tai analysoinut kokemusta.

Muutamalla kurssilla on pitänyt pitää esitelmä luokan edessä. (T28)

Kuuntelemisen oppiminen

Kuuntelemiseen liittyen kysyimme opiskelijoilta: *Mitä olet oppinut muilla kuin puheviestinnän kursseilla kuuntelemisesta?*

Opiskelijoista 22 mainitsi jonkin kuuntelemiseen liittyvän neuvon tai säännön.

Kannattaa kuunnella muita jotta muut kuuntelee sinua. (H2)

Luennoilla mainitsi kuuntelevansa 14. Näissä vastauksissa korostui näkemys passiivisesta kuuntelusta, josta raportoitiin ikään kuin toteamalla, että kuunteleminen tapahtuu luennoilla ja kuuntelija on hiljaa.

Luennoilla yleensä kuunnellaan aktiivisesti tunti tai pari putkeen. (H6)

Olen kuunnellut passiivisesti luennoitsijaa paljon. (T6)

Mielipiteensä kuuntelusta kertoi 11 opiskelijaa.

Tärkeää keskustelun jatkamisen, kommentoinnin ja palautteen annon kannalta. Voi myös kehittää itseään muiden kuuntelun kautta. (H39)

6 opiskelijaa kertoi oppineensa kuuntelemista ryhmätyötä tehdessään. Opiskelijoista 3 kertoi omista kuuntelutavoistaan. 13 opiskelijaa jätti vastaamatta kysymykseen. Kaksi opiskelijaa kirjoitti, ettei ollut oppinut mitään kuuntelusta.

Palauteosaamisen oppiminen

Halusimme myös tietää, mitä opiskelijat ovat oppineet muilla kuin puheviestinnän kursseilla palautteesta. Vastaajista 34 lähestyi palautetta oman kokemuksen kautta palautteen antajana ja/tai saajana. Heistä 13 ei koe saaneensa juurikaan palautetta tai sitä ei ole ohjattu.

Palautetta saa kursseillamme aika vähän, varsinkin niin, että tilanne olisi jotenkin vuorovaikutuksellinen. Jos palautetta tulee, se tulee sähköisesti niin, että reaktiollani ei ole oikeastaan merkitystä. Tässä toivoisin parannusta henkilökunnalta. (H17)

Yliopistossa on annettu, saatu tai keskitytty palautteen antamiseen harmillisen vähän, enkä koe opintojeni kehittäneen juurikaan palautetaitoja. (T17)

Mitä palaute on tai millaista olisi hyvä, toimiva tai rakentava palaute mainittiin 28 vastauksessa.

Että palautteen antamisella on merkitystä ja siihen pitää aina antaa tilaisuus (H13)

Positiivinen palaute saa hyvän mielen kaikille. (T21)

Palautteen saamisesta kerrottiin 21 vastauksessa.

Yliopisto-opinnot ovat täynnä vertaisarviointia - se on viikoittaista. Useimmiten se kuitenkin annetaan anonymisti verkossa, mikä on hyvin erilainen tilanne kuin kasvokkain. (H18)

Aika monesti ryhmätyö tehtävissä on jälkikäteen annettu palautetta toisille ryhmille. Mielenkiintoista on ollut havaita että opiskelijoiden palautteissa on todella paljon usein hajontaa. (T14)

Vertaispalautetilanteissa koki oppineensa 13 vastaajaa, mutta kukaan vastaajista ei maininnut erikseen, että palautetta olisi varsinaisesti opetettu, vaikka sitä on harjoiteltu.

Vertaisarviointeja käytetään monilla kursseilla, olen oppinut antamaan javastaanottamaan palautetta (T28)

Annamme usein esityksistä palautetta. Ne tuntuvat usein hieman typeriltä, mutta toisinaan nousee esiin hyviä pointteja. (T29)

Kyselyyn vastanneista 8 vastasi tyhjää tai ei osannut sanoa, mitä on oppinut palautteesta ennen puheviestinnän kurssille tuloaan.

Ryhmäviestinnän oppiminen

Vastaajilta kysyttiin myös: Mitä olet oppinut muilla kuin puheviestinnän kursseilla ryhmäviestinnästä?

Vajaa puolet vastaajista (30) oli erotellut joitakin viestinnän ja vuorovaikutusosaamisen osa-alueita vastauksessaan. Nämä ryhmiteltiin pääluokkiin seuraavasti:

1. Kuunteleminen ja toisten huomioiminen (11)

Toisia on tärkeää kuunnella ryhmässä, ottaa kaikki ryhmän jäsenet huomioon ja löytää muiden ryhmäläisten vahvuudet. (T8)

2. Organisointi (10)

Aikataulutusta, vastuunjakoa ja päällekkäisen tiedon ja työmäärän hyödyntämistä erilaisissa ryhmätyöprojekteissa. (H37)

3. Joustavuus ja kompromissit (4)

Joustavuus on tärkeää että päästään ryhmän kanssa yhteisymmärrykseen ja lopputulokseen (T14)

4. Selkeys (3)

Ryhmäviestinnässä korostuu selkeyden tärkeys: ei ole syytä olettaa, että kaikilla olisi samat pohjatiedot tai lähtöoletukset. (H12)

5. Muuta (4)

Varsin vähän, mutta sen verran että ymmärrän aiheen tärkeyden etenkin viestinnällisenä kokonaisuutena. (H20)

Ryhmädynamiikan tärkeys, sisäisen viestinnän tärkeys. (T27)

Yhteensä 20 vastaajaa koki oppineensa ryhmässä ja ryhmästä. Näissä vastauksissa painottui nimenomaan ryhmän toiminnasta ja ryhmässä toimimisesta oppiminen. Muutama vastaaja kertoi oppineensa teoriaa sosiaalipsykologian opinnoissa. Tässä ryhmässä ei noussut esiin viestintäosaaminen erikseen kuin parissa vastauksessa.

sosiaalipsykologian kurssilla ryhmän toiminnasta ja vaikutuksesta ihmiseen, ryhmäviestintää ehkä sivussa (H22)

Vastaajista 17 eli miltei 25 prosenttia vastasi tyhjää tai kuten

En mielestäni mitään maininnan arvoista. (T30)

Pelkästään haasteellisena ryhmätyötä piti vain kolme vastaajaa ja hekin kaikki eri syistä.

Ryhmäviestintä voi olla haastavaa, kun on huomioitava niin monen osapuolen näkökulmat. (H1)

Joku ryhmästä on aina heikko viestijä/osallistuja (H30)

Kaikkien mielipiteiden tasapuolinen kuuntelu voi olla haasteellista (T21)

Pohdinta

Vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden oppimisessa opiskelijoiden vastauksissa painottuivat maininnat siitä, että ”on esiinnytty”, ”palautetta annetaan”, ”luennoilla täytyy kuunnella” ja ”ryhmätöitä tehdään paljon”. Vastauksissa näkyi myös eräänlainen normatiivisuus kuhunkin osa-alueeseen liittyvinä sääntöinä. Vuorovaikutusosaamiseen Spitzbergin (2013) mukaan vaikuttavasta motivaatiosta ja asenteesta oli kyselyn vastauksissa vain vähän mainintoja. Myöskään eettinen ulottuvuus ei noussut merkittävästi esille ja erityisesti oman toiminnan eettinen ulottuvuus jäi vähälle pohdinnalle. Harkittavaksi jää, saisiko ne esille toisenlaisella kysymyksenasettelulla. On mahdollista, että opiskelijoilla on tähän liittyvää tietoa ja taitoa, mutta ei käsitteitä kuvailla ja reflektoida niitä.

Tietoulottuvuus korostui vastauksissa: opiskelijat olivat oppineet osa-alueisiin liittyviä sääntöjä ja suosituksia. Bloomin taksonomian tiedollisen ulottuvuuden (ks. Anderson ja Karthwohl 2001) näkökulmasta opiskelijat operoivat sekä faktoihin pohjaavalla, käsitteellisellä että menettelytapoja koskevalla tasolla. Voidaan kuitenkin pohtia, kuinka olennaisia ja nykytietämyksen mukaisia nämä opiskelijoiden muistamat tiedot ovat ja mihin ne perustuvat. Osaamisen kehittämisessä on kuitenkin kyse myös prosessista, jossa käyttäytyminen on pinnalla näkyvää toimintaa, johon vaikuttaa iso määrä kognitiivisia sekä tunteisiin ja havaintoihin perustuvia toimintoja (Hargie 2006, 13-15). Tutkimusten mukaan hyvä vuorovaikutusosaaminen edellyttää tietyn tasoista kognitiivista osaamista, kuten kognitiivista erottelua, näkökulman vaihtamista tai itsereflektointia (Isotalus & Rajalahti 2017, 23). Osaamisen kehittämisen huomaa vuorovaikutukseen liittyvän tiedon

lisääntymisenä, taitojen kehittymisenä sekä asenteen muuttumisena (Isotalus & Rajalahti 2017, 26). Vastauksissa ei noussut esiin osa-alueisiin liittyviä metataitoja, päinvastoin kuva vuorovaikutusosaamisesta vaikutti nykytutkimuksen valossa vanhanaikaiselta ja kapealta.

Vuorovaikutusosaamisen taitoulottuvuus kehittyi opiskelijoiden mukaan opinnoissa heidän esiintyessään, kuunnellessaan, ryhmätöitä tehdessään sekä palautetilanteissa. Tämä on kuitenkin paljolti sattumanvaraista esimerkiksi taidon oppimisen vaiheiden (Hargie 2006, 17) näkökulmasta. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoita ei järjestelmällisesti tueta tiedostamaan saavuttamiaan osaamisen eri tasoja, joissa oppija ensin tiedostaa osaamattomuutensa ja tämän jälkeen tunnistaa oppimisensa ja osaamisensa. Tällaista oppimista on myös hyvin vaikeaa arvioida linjakkaasti osana kurssille asetettuja oppimistavoitteita. Voidaankin kysyä, millaiselle tasolle opiskelijan olisi milläkin kurssilla vuorovaikutustaidoissaan päästävä ja miten tämä mitataan? Pelkkä taitojen opettaminen sellaisenaan on Horilan ja Valon (2016, 50) mukaan ongelmallista, sillä silloin metakognitiiviset taidot jäävät usein miltei kokonaan huomioimatta. Oppijan on vaikeata saavuttaa Bloomin taksonomian ylempiä tasoja, joilla tulisi osata arvioida ja luoda uutta sekä analysoida metakognitiivisesti toimintaansa, jos hän ei saa siihen tukea tai hänelle ei ole selvää, minkälaista oppimista pitäisi tapahtua.

Kuuntelemiseen liittyen vastaajat kertoivat sitä helpottavista säännöistä, omista kuuntelutavoistaan ja erityisesti luennoilla kuuntelemisesta, jossa kuuntelu esiintyy hiljaisuutena. Kuunteleminen näyttäytyi vastauksissa enemmän kohteena kuin aktiivisena toimintana, jonka osataitoja voi opetella. Esimerkiksi Välikosken (2014) mainitsemista professionaalisen kuuntelijan piirteistä opiskelijat eivät maininneet vaikuttamiseen, palautteenantoon, kunnioitukseen tai muuhun relationaaliseen viestintään liittyvistä piirteistä. Opiskelijoista 19 prosenttia jätti vastaamatta kuuntelemiseen liittyvään kysymykseen. Tämä voi kertoa kuuntelemisen asemasta vuorovaikutuksen kentässä. Sitä pidetään edelleen usein taitona ja sellaisena vuorovaikutuksen passiivisena osaamisalueena, jota kaikki luonnostaan tekevät ja näin ollen myös osaavat. Toisaalta tähän voisi vaikuttaa myös se, että opiskelijoilla ei ole erityisesti kuuntelemisosaamisen kuvaamiseen tarvittavia metakognitiivisia taitoja ja käsitteitä.

Palautetaitojen oppimisesta osattiin määritellä, mitä palaute on (vrt. Vehviläinen 2016) ja tunnistettiin palautteen merkitys. Vastauksissa nousi kuitenkin esiin se, että palautekeskustelut olivat hyvin eritasoisia: niissä ei koettu olevan juurikaan vuorovaikutusta, eikä palautetaitoja oltu erikseen opetettu. Esimerkiksi itsereflektiota ei maininnut kukaan vastaajista, eikä palautetta palautteesta. Palautetilanteet näyttivät vastausten perusteella olevan usein yksisuuntaisia, palaute epätarkoituksenmukaista ja normatiivista. Vastauksen perusteella positiivisena voidaan kuitenkin pitää sitä, että suurin osa kokee antaneensa palautetta ja osallistuneensa toisen osaamisen kehittämiseen, vaikka ei osaakaan eritellä palautetaitojaan.

Esiintymisestä oli paljon mainintoja siitä, että on esiinnytty. Opiskelijat eivät kuitenkaan analysoineet tai eritelleet kokemuksiaan sen enempää. Voidaankin pohtia, onko opiskelijat saaneet sellaista opetusta, jossa esiintymiseen ja sen oppimiseen, esityksen rakentamiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen kehittyy. Onko opiskelijoille tarjottu välineitä ja käsitteitä itsereflektioon ja syvempään oppimiseen? Vain kymmenessä vastauksessa analysoitiin esiintymistä oppimisen näkökulmasta. Opiskelijoiden mainitsemat esiintymiseen liittyvät säännöt toistivat muiden osa-alueiden tavoin melko normatiivista näkemystä esiintymisestä ja Isotaluksen (1995, 89-91) mainitsemat esiintymisen osa-alueet tulivat mainituiksi. Esiintyminen näyttäytyi vastauksissa yksisuuntaisena.

Ryhmäviestinnästä kysyttäessä yllättävän iso osa vastasi tyhjää tai siihen verrattavaa. Osan tyhjiä vastauksista saattaa selittää opiskelijoiden väsyminen ryhmissä toimimiseen ja vuorovaikutukseen niissä. Yliopisto-opinnoissa tämä voi johtua esimerkiksi liian samankaltaisten ryhmätyömenetelmien toistuvuudesta. Enin osa vastaajista koki kuitenkin oppineensa ryhmässä, ryhmästä ja osa eritteli jopa joitakin vuorovaikutusosaamisen osa-alueita. Vastauksissa oli löydettävissä sekä tehtävä- että suhdekeskeisiä taitoja (Beebe ja Barge 1994, Horilan ja Valon 2016 mukaan). On kuitenkin muistettava, että ryhmäviestintätaidot ovat erittäin laaja ja moninainen osa-alue. Ryhmässä toimiminen tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti vaatii kaikkien tässä tekstissä käsiteltyjen osa-alueiden osaamista. Vaikuttaisi siltä, että ryhmäviestintätaitoja ei olla opittu niin syvällisesti ainakaan vuorovaikutuksen näkökulmasta kuin ehkä oletamme.

Yleisellä tasolla opiskelijat kokivat oppineensa opintojensa aikana vuorovaikutusosaamista sekä opinnoissaan että muussa elämässään. Vuorovaikutusosaamista ei kuitenkaan opittu opinnoissa järjestelmällisesti, analysoiden ja reflektoiden. Suuri enemmistö (75 prosenttia) oppi vuorovaikutusosaamista ensisijaisesti opiskelun ohessa, ilman järjestelmällistä opettamista. Enemmistölle (65 prosentille) toissijainen oppimistapa oli ”kantapään kautta”. Tällaiset oppimisen tavat voivat olla ongelma sekä opettajalle että oppijalle. Oppijan näkökulmasta oppiminen saattaa olla linjatonta, eikä se tue metakognition kehittymistä. Opettajalle tämä puolestaan saattaa aiheuttaa erimerkiksi vaikeutta arvioida opiskelijan osaamista. On myös mielenkiintoista, mihin ja millaiseen tutkimukseen ja tieteelliseen tietoon näin sattumanvarainen vuorovaikutusosaamisen oppiminen perustuu. Opetuksen linjakkuuden näkökulmasta jopa strategioihin nostetut vuorovaikutusosaamisen tavoitteet eivät vaikuta tässä valossa kovinkaan järjestelmällisiltä.

Vaikuttaa siltä, että laajamittaisempi tutkimus ja selvitys vuorovaikutusosaamisen oppimisesta olisi tarpeen, jotta sisältöjä voitaisiin muokata opiskelijan koko opintopolkuun osaamista kerryttäväksi kokonaisuudeksi. Opiskelijat kyllä oppivat vuorovaikutuksesta ja sitä opetetaan, mutta ei järjestelmällisesti ja linjakkaasti koko opiskelijan opintopolun aikana. Erityisesti opiskelijan metakognitio ja oppimisen ylemmät tasot jäävät heikommiksi. On siis tarpeen kehittää yhteistä, linjakasta opetusta,

jossa sekä tavoitteet että oppimisen tukeminen ja sen arviointi on suunniteltua ja tutkimusperusteista. Laadukas oppiminen perustuukin tiedostamiseen, itsereflektioon ja myös muilta saatuun palautteeseen.

Lähteet

Ala-Kortesmaa, S. & Välikoski, T-R. (2008). Käräjätuomareiden ja syyttäjien käsitykset kuuntelemisesta. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2008*, 28–50.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Beebe, S. & Barge, J. K. (1994). Small group communication. In: W.G. Christ (Ed.), *Assessing Communication Education: A Handbook for Media, Speech, and Theatre Educators*, 257–290. Routledge Communication Series. New York: Routledge.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gerlander M., Hyvärinen M-L., Almonkari M. & Isotalus P. (2009). Mitä ja miten puheviestinnän opintojaksoilla opetetaan? Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.), *Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille*, 8–24. Helsinki: Finn Lectura.

Hakanen, J. (2017). Palaute on työelämän pienin suuri asia. *Työpiste-verkkolehti*. Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/tyopiste/palaute-on-tyoelaman-pienin-suuri-asia/> (14.4.2019).

Hargie, O. (2006). Skill in theory: Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (Ed.), *The Handbook of Communication Skills*, 7–36. London: Routledge.

Horila, T. & Valo, M. (2016). Yhteinen vuorovaikutusosaaminen tiimissä. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016*, 46–58.

Isotalus, P. (1995). Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.

Isotalus, P. & Rajalahti, H. (2017) *Vuorovaikutus johtajan työssä*. Helsinki: Alma talent.

Järvelin-Suomela J., Järvelä R., Jokiranta P. & Kuitunen A. (2018). Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 2018/1. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/23/viestinta-ja-vuorovaikutusosaamisen-kehittyminen-yliopistossa/> (4.4.2019).

Kielijelppi: Esiintyminen vuorovaikutustilanteena. *Kielijelppi – Språkhjälpen*. Jelppiä akateemiseen viestintään. Helsingin yliopiston kielikeskuksen ylläpitämä kaksikielinen verkko-opas. <https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/esiintyminen-vuorovaikutustilanteena/> (16.4.2019).

Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 225.

Raappana, M. 2018. *Onnistuminen työelämän tiimeissä*. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations 18.

Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2017). *Eväitä hyvän työuran rakentamiseen*. Aarresaari-verkoston maisteriuraseuranta 2016. https://www.aarresaari.net/download/71/evaita_hyvän_työuran_rakentamiseen_maisteriuraseuranta_2016/pdf (18.4.2019).

Spitzberg, B. H. (2013). (Re)Introducing communication competence to the health professions. *Journal of Public Health Research* 2013; vol. 2:e 23.

Trenholm, S. & Jensen, A. (2013). *Interpersonal Communication*. 7th ed. New York: Oxford University Press.

Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 7.

Valo, M. (1995). Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

Välikoski, T-R. (2014). *Kuuntelemisen taito*. Procomma Academic. <http://viestijat.fi/kuuntelemisen-taito/> (18.3.2019)

LIITE 1: Kysely vuorovaikutusosaamisen kehittymisestä yliopisto-opinnoissa 2019

Tervetuloa täyttämään lyhyttä kyselyä (täyttäminen kestää 5-10 minuuttia), joka liittyy vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen yliopisto-opintojen aikana. Tietoja käytetään osana tutkimusta, yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa tulosten esittelyssä. Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi!

Taustatietoja

Opiskeletko	Tampereen yliopistossa Helsingin yliopistossa
Opintojen vaihe? Opiskeletko	Ensimmäistä vuotta Toista vuotta Kolmatta vuotta Neljättä vuotta Viidettä tai useampaa vuotta
Opiskelualasi?	

Vuorovaikutusosaamisesta

Kerro lyhyesti, mitä vuorovaikutusosaaminen mielestäsi on?

Missä olet opintojesi aikana (ennen tätä puheviestinnän kurssia) oppinut vuorovaikutusosaamista?

Onko vuorovaikutusosaamisen oppiminen tapahtunut? Valitse tärkein

Ohjatusti sen kehittymistä analysoiden ja reflektoiden
Opiskelun ohessa, muun oppimisen sivussa
Kantapään kautta, sattumanvaraisesti
En ole oppinut vuorovaikutusosaamista

Muu tapa, jolla olet oppinut vuorovaikutusosaamista? Valitse yksi

Ohjatusti sen kehittymistä analysoiden ja reflektoiden
Opiskelun ohessa, muun oppimisen sivussa
Kantapään kautta, sattumanvaraisesti
En ole oppinut vuorovaikutusosaamista

Yliopistossa vuorovaikutusosaamisen oppiminen integroidaan usein muiden oppiaineiden sisälle.

Mitä olet oppinut muilla kuin puheviestinnän kursseilla

Ryhmäviestinnästä
Esiintymisestä
Kuuntelemisesta
Palautteesta
Muusta, mistä?

Millainen vuorovaikutusosaamiseen liittyvä ohje on jäänyt sinulle erityisesti mieleen? Miksi?

Millaista vuorovaikutusosaamista haluaisit oppia yliopistossa?

Trygghet och talängslan. Studenters akademiska emotioner under en kurs i retorik

Åsa Mickwitz

In the academic world of today, students are expected to be active, participate in public events and debates and give presentations at any time. However, the fear of public speaking is very common at university level. In Finland, up to 70 % of the population experience some fear of public speaking.

In this article, the focus is on students' academic emotions, particularly on students' communication apprehension at a university level. The aim is to study students' academic emotions during a course in rhetoric, that is, their affective, physiological and cognitive emotions in regard to public speaking. I especially focus on students' academic emotions regarding public speaking.

The research material was gathered during the fall of 2016. It consists of 50 learning diaries, written by 25 students attending a rhetoric course. Two diaries per student are included in the material, one that was written after the first lesson, and one that was written after the last lesson. In the diaries, the students reflect on what they have learned during their lessons, but also on the emotions that arise when contemplating public speaking in general. The method used was qualitative content analysis.

The results show that the majority of the students (84 %) experience different kinds of affective emotions during the course; nervousness, anxiety and fear, and almost half of the students (44 %) experience physiological emotions, e.g. sweating, shivering voice and increased heartbeat, the latter especially during the actual speech situation. The students used different kinds of surviving mechanisms to cope with the stress, for example diminishing the importance of the assignment, being well prepared and thinking positively about the situation. However, many of the students (26 %) felt that the notion of a safe learning climate was the biggest reason for being able to cope with the stress.

Inledning

Det som gör mig mest obekväm med att stå framför en publik är den tomma känslan av att inte känna någon interaktion, förutom blickar och miner. Jag vet inte om det jag säger över huvud taget är relevant för gruppen. Jag är rädd för att skämma ut mig och för att misslyckas. Jag har ett minne av en engelskapspresentation i gymnasiet där jag sa liksom minst 10 gånger i minuten. Jag kände mig besatt av ett monster och det blev roligt först långt senare. Blir lite svag av blotta tanken.

(Citat ur lärdagbok inom kursen retorik 2016)

Dagens samhälle ställer höga krav på den kommunikativa kompetensen, och citatet ovan beskriver de negativa känslor som många studenter har inför att ställa sig upp och tala inför publik. Redan under studietiden, och senare i arbetslivet, förväntas studenterna vara aktiva, delta i diskussioner och debatter, samt hålla föredrag och redovisningar. Rädslan för att uttala sig inför andra eller att ställa sig upp och tala inför publik är dock mycket vanlig. I en svensk undersökning (Furmark, Tillfors, Everz, Marteinsdottir & Fredrikson 1999, 416) framkom att 15,6 % av den svenska befolkningen uppfyller de diagnostiska kriterierna för social fobi, varav den vanligaste rädslan var att tala inför publik. Också Forsskåhl och Rosenberg-Wolff (2014, 81) konstaterar i sin undersökning av universitetsstudenter att de upplever sin roll som talare primärt via känslor, och att upplevelsen är mycket subjektiv.

Studier (se t.ex. Isometsä 2003) har visat att unga vuxna i högre grad lider av talängslan än äldre, och då speciellt universitetsstuderande. I en studie som Kunttu och Huttunen (2005, 111) gjorde framkom att ca en tredjedel av finländska universitetsstuderande upplevde det som ett problem att tala inför publik, och att andelen kvinnor som upplever talängslan är större än andelen män. Nästan hälften av alla studerande som lider av talängslan upplever att de presterar sämre än de skulle ha möjlighet till och att den påverkar deras koncentrationsförmåga och orsakar psykiskt illamående. Talängslan är således ett stort problem, inte bara för den enskilde studenten på universitetsnivå, men också för samhället i stort. Med hjälp av forskning i talängslan kan man komma åt orsakerna till studenternas rädsla, men också försöka hitta redskap för att skapa någon form av känslomässig trygghet i talsituationen, så att talaren kan hantera nervositeten.

Det har gjorts mycket forskning dels i social fobi rent allmänt, och talängslan i synnerhet (Richmond & McCroskey 1995), och dels i talängslan på universitetsnivå (Almonkari 2007). I denna studie fokuserar jag dels på de känslor som studenterna upplever före, under och efter talsituationen och dels betydelsen av trygghet i lärmiljön, som ett pedagogiskt redskap för att studenterna ska kunna hantera de känslor som deras talängslan orsakar.

I studien definieras talängslan som ett underbegrepp av akademiska emotioner (eng. *academic emotions*). Med detta menas generellt psykologiska processer som studenterna upplever i studiesituationer (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002, 92). Akademiska emotioner kan ha antingen en positiv valens (t.ex. engagemang eller glädje) eller en negativ valens (t.ex. skam eller ilska) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012, 261). Talängslan definieras i denna studie primärt som en känsla med negativ valens, även om informanterna påpekar att de känslotillstånd som talängslan kan föra med sig (t.ex. nervositet), har en positiv effekt på talprestationen.

Forskning har visat att lärsituationer i första hand är emotionella processer för studenterna (till skillnad från lärarnas processer som i en undervisningssituation är kognitiva) och att lärandet, framför allt studenternas motivation och hur de agerar i en lärsituation, i hög grad påverkas av dessa emotioner (Nash, Crimmins & Oprescu 2016, 589).

Syftet med studien är att undersöka akademiska emotioner hos universitetsstudenter, och mer specifikt talängslan under en obligatorisk kurs i retorik, och på vilket sätt studenternas upplevelse av trygghet stödjer dem före, under och efter ett specifikt taltillfälle. Jag strävar efter att ta reda på vilka affektiva, fysiologiska och kognitiva emotioner de känner rent allmänt inför talsituationer, men också före och under ett förberett tal som de håller under kursen. Avsikten är också att diskutera de överlevnadsmekanismer som studenterna använder för att dämpa och hantera de emotioner som talsituationen framkallar, dvs. för att känna sig trygga i situationen.

Forskningsfrågorna är således följande:

1. Hur upplever studenterna på en kurs i retorik eventuell talängslan?
2. Vilka överlevnadsmekanismer använder studenterna i en talsituation och vilken betydelse har ett tryggt lärklimat för att dämpa studenternas talängslan?

Jag inleder med att diskutera de teoretiska utgångspunkterna för studien: akademiska emotioner och talängslan och hur dessa har undersökts ur ett pedagogiskt perspektiv. Därefter redogör jag för kursens pedagogiska utgångspunkter, samt för de metodiska val jag har gjort, och för studiens material. I följande kapitel – analysen – diskuterar och tolkar jag materialet med stöd i citat från studenterna. Artikeln avslutas med en diskussion av resultatet.

Akademiska emotioner och talängslan

I detta kapitel diskuteras talängslan som en form av akademiska emotioner hos universitetsstudenter. Jag redogör i första hand för de affektiva, kognitiva och fysiologiska komponenterna av akademiska emotioner samt orsaken till dessa och hur studenterna försöker hantera de känslor som talsituationer väcker.

Akademiska emotioner – ångest och rädsla vs. trygghet

Universitetsstudier kräver mycket av studenterna. Numera, enligt det nyliberalistiska tankesättet, uppfattas studenten som en kund som utnyttjar de tjänster som universitet erbjuder, samtidigt som det finns höga krav på att studenterna ska studera effektivt och snabbt för att komma ut i arbetslivet så fort som möjligt. Detta kan orsaka stress och negativa känslor hos framför allt högskolestudenter. (Almonkari 2007, 44 ff.)

Studier (t.ex. Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002) har visat att universitetsstudenter upplever olika typer av emotioner under studietiden, allt från glädje, intresse, hopp och stolthet till ilska, frustration, ångest och att känna sig uttråkad. Dessa emotioner kallas inom forskningen för akademiska emotioner och har undersökts i stor omfattning, speciellt i vilken mån emotionerna påverkar studenternas engagemang, motivation och prestationer (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012; Ketonen 2017).

Akademiska emotioner är ett mångfasetterat fenomen, men i denna studie definierar jag begreppet som en uppsättning psykologiska processer som inkluderar bl.a. affektiva, kognitiva och fysiologiska komponenter (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012, 260). Med affekt menas de positiva eller negativa tillstånd, eller känslor, som en person känner i förhållande till ett fenomen, medan den kognitiva komponenten avser hur studenten tänker och reflekterar kring sina känslor. Den fysiologiska komponenten syftar på hur personen kroppsligt reagerar på ett fenomen (svettning, skakningar) (ibid.). Eftersom jag undersöker universitetsstudenters talängslan då de ska prestera muntligt inom en kurs i

retorik, har jag i denna studie definierat talängslan som en form av akademiska emotioner.

Pedagogiken och lärarens syn på kunskap och lärande har en stor roll i huruvida studenterna upplever lärmiljön som trygg eller otrygg. Studenternas motivation och studieengagemang ökar i en lärmiljö där de själva tar ansvar för och kan reglera sitt lärande och detta leder i sin tur till att studenterna känner mindre ångest (Black & Deci 2000). Hur starka studenternas emotioner är beror på hur svår studenten upplever att en specifik uppgift är. Studier har visat att studenter upplever starka positiva emotioner (t.ex. engagemang) om de står inför en svår uppgift men har stark tilltro till egen förmåga (eng. *self-efficacy*) och på motsvarande sätt känner de intensiva negativa emotioner om det finns en motsättning mellan den utmaning som studenten står inför och den kompetens hen tror sig ha (Lonka & Ketonen 2012).

Inom forskningen om akademiska emotioner har stor fokus dock legat på de negativa affektiva tillstånden, dvs. den ångest och rädsla som uppstår hos studenter inför en situation där de ska prestera inom sina studier, och där prestationen bedöms eller utvärderas (eng. *test anxiety*), t.ex. skriftliga tentamen eller muntliga prestationer (se t.ex. Schutz & Pekrun 2007). Denna ångest tycks vara kopplad till att studenterna upplever att de inte kan kontrollera själva situationen när de ska prestera (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). En sådan situation möter studenterna framför allt på kurser i retorik, eftersom kurserna ofta i hög grad kräver att studenterna ska göra olika typer av socialt krävande övningar där risken för att studenterna ska känna sig utsatta är stor. Studier har också visat att om kraven på studenterna är höga, om de får negativ respons efter en prestation, eller om det finns en risk för att prestationen orsakar negativa konsekvenser, t.ex. att studenten blir förödmjukad, så ökar studenternas ångest (Zeidner 1998). På motsvarande sätt upplever studenterna positiva emotioner om de känner att de behärskar en uppgift (Pekrun m.fl. 2002).

Också konkurrens studenterna emellan ökar studenternas ångest eftersom konkurrensen minskar deras förväntningar på att lyckas och ökar deras vilja att undvika misslyckande (Wigfield & Eccles 1990). Om studiekamraterna presterar väl så ökar detta den enskilda studentens ångest, eftersom hen strävar efter att prestera lika väl som de andra. Största delen av de känslor som studenterna beskriver i denna studie är just ångest, rädsla och nervositet.

Något som dock är helt avgörande för studenternas lärande är lärarens förmåga att skapa en trygg lärmiljö och ett samtalsklimat där alla kan uttrycka sig fritt och känna sig hörda (Kindeberg 2011). Detta gäller i synnerhet i sådana situationer där studenterna upplever sig vara sårbara, och där det finns risk för att de blir kritiserade. Muntliga presentationer är ett bra exempel på en sådan situation.

Talängslan

Att uppträda inför en publik upplevs av de flesta personer, närapå oberoende av kultur, som det allra mest krävande sättet att kommunicera (Richmond & McCroskey 1995), och det är därför uppenbart att en sådan situation ger upphov till starka känslor, och t.o.m. obehag. Generellt sett kan talängslan definieras som en social oro som är beroende av kontext, och som uppstår när talaren oroar sig för att bli negativt bemött och utvärderad av en publik (Bodie 2010, 72).

På svenska har man dels använt begreppet talängslan när man syftar på de fysiska och psykiska obehag som uppstår hos en person vid muntlig kommunikation (Cederberg 1997), och dels begreppet kommunikationsängslan (se t.ex. Atterström 1996), som alla personer någon gång upplevt i en talsituation. I många fall har man inom forskningen gjort en skillnad mellan "normal" nervositet vid talsituationer, och talängslan, där det senare orsakar starka nervösa stressreaktioner som hämmar individen i muntliga situationer (Skiöld 1989; Axelsson 2011, 14).

Enligt McCroskey (1977, 78) är begreppet kommunikationsängslan (eng. *communication apprehension*) bredare och inkluderar alla de obehag som talare upplever inför en publik eller före en muntlig prestation. I denna studie använder jag dock begreppet talängslan, och med det menar jag alla typer av nervösa, kroppsliga eller mentala, reaktioner som en person upplever vid en muntlig prestation.

Det finns ett antal typiska drag som alla förekommer i någon mån hos personer som lider av talängslan. För det första brukar man tala om s.k. *attentional bias* som innebär att talaren lägger märke till enbart de i publiken som kan tolkas som missnöjda; dvs. sådana som sover, som koncentrerar sig på annat, eller som ser uttråkade ut. På samma sätt fungerar *memory bias*, dvs. talaren tänker, under talsituationen men också länge efteråt, på sig själv som talare i negativa termer och kommer enbart ihåg de misstag hen gjorde. För det andra har talängsliga personer ett visst mått av självmedvetenhet, dvs. personen är mycket medveten om hur hen ser ut, om sitt kroppsspråk etc., och har därför svårt att fokusera på det hen vill förmedla till publiken. Till det hör också ett mått av perfektionism – talaren förväntar sig att framställningen ska ske exakt på samma sätt som hen planerat (Almonkari 2007, 12).

Det är vanligt att personer med talängslan tror att förmågan att tala inför publik är en medfödd talang (Axelsson 2011, 21). Men studier har dock visat att det är andra faktorer som ligger som orsak till talängslan. En av de viktigaste faktorerna som bl.a. Almonkari (2007, 35 ff.) nämner är tidigare erfarenheter av misslyckade framträdanden, framför allt under skoltiden. Flera studenter i denna studie nämner tidigare erfarenheter som orsak till deras starka talängslan. En annan orsak till talängslan är att personen blivit mobbad, antingen i skolan eller på arbetsplatsen.

Många studenter är också rädda för att nervositeten ska synas utåt och att publiken ska märka det (Almonkari 2007). Detta bottnar förmodligen i uppfattningen om att blyghet och nervositet i sociala situationer (som t.ex. talängslan) ofta uppfattas som negativa egenskaper, framför allt i den amerikanska kulturen (Richmond & McCroskey 1995, 26). Men man kan se liknande tendenser också i den finska kulturen. Valkonens (2003, 241) studie visar nämligen att gymnasieelever anser att en bra talare är en sådan som inte är nervös, eller som åtminstone döljer sin nervositet.

Talängslan kan i sin mest extrema form orsaka att personen begränsas i sociala situationer, och i värsta fall marginaliseras i studie- och arbetsliv. Men nervositet inför en talsituation kan också uppfattas som något positivt, som ett sätt att "skärpa sig" och få energi inför en talsituation (Almonkari 2007). Några av studenterna i min studie nämner just den senare aspekten i sina lärdagböcker.

I litteraturen om talängslan nämns avslappningsmetoder som t.ex. mindfulness som ett redskap för att lindra nervositeten genom att talaren lär sig styra sitt fokus från stressen och ångesten till talets innehåll (Axelsson 2011, 29). En annan metod är s.k. visualisering (Bodie 2010, 88) som går ut på att talaren på förhand visualiserar hur hen lyckas med sitt framträdande. Ett problem som talängsliga personer har är att de har negativa tankar, och därför har svårt att visualisera att de lyckas med sitt framträdande (Bodie 2010, 88).

I denna studie gör jag ingen skillnad mellan svår och mindre svår talängslan, utan alla typer av stressreaktioner som studenterna upplever före och under en muntlig prestation har definierats som symptom på någon typ av talängslan.

Pedagogiska utgångspunkter för kursen i retorik

I detta kapitel diskuteras de pedagogiska utgångspunkterna för kursen i retorik. Kursen bygger på en social-konstruktivistisk grundsyn – där studenten står i fokus, tar ansvar för sitt lärande och strukturerar sin egen kunskap (Vygotsky 1978). Studenterna läser teori på egen hand och närstudieträffarna går ut på aktiverande övningar där studenterna tillsammans tillämpar teorin genom s.k. kollaborativt lärande. Med kollaborativt lärande menas att en grupp individer tillsammans skapar gemensam kunskap via samtal och argumentation och detta hjälper studenterna att fördjupa sin förståelse av lärostoffet (Repo, Levander & Nevgi 2016).

Den kurs som studenterna i denna studie deltog i består av åtta timmar föreläsningar och övningar i smågrupper. Kunskapsmålen för kursen är följande.

Efter avslutat studieavsnitt ska studenterna:

- känna till och kunna tillämpa grunderna i den klassiska retoriken
- kunna tillämpa argumentationsteknik

- behärska och förstå betydelsen av olika typer av kommunikationstillfällen i arbetslivet
- kunna stöda de andra studenterna genom konstruktiv respons samt kunna utnyttja den respons som ges av läraren och de andra studenterna under kursen.¹

Studenterna har i uppgift att efter varje föreläsning/övning skriva en lärdagbok med utgångspunkt i texter som behandlar retorik, och/eller reflektera kring de känslor som uppstod under övningarna. Inom universitetspedagogiken fick användningen av lärdagböcker sin början på 1970-talet, och målet är att studenterna ska reflektera över lärostoffet, placera in det i en större kontext samt koppla ihop det med tidigare kunskaper (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2016, 183). Syftet med den lärdagbok som studenterna skriver under retorikkursen är således att de skulle skapa sin egen syn på retorik, men också att ha möjlighet att dela med sig av eventuella negativa känslor såsom nervositet, rädsla eller osäkerhet. Lärdagboken är ett sätt för mig som lärare att veta hur jag ska bygga upp en trygg lärmiljö för studenterna.

Ett viktigt fokus på kursen var att undvika att skapa onödig rädsla och nervositet bland studenterna. För att främja en trygg lärmiljö gjorde jag dels korta mindfulness-övningar som syftade till att hjälpa studenterna att slappna av inför sitt framträdande, och dels byggde jag upp kursen enligt vissa principer.

Det finns ett antal beprövade pedagogiska redskap för att skapa en trygg lärmiljö. För det första: en av de viktigaste principerna är att undervisningsgrupperna ska vara små (Cederberg 1997, 121), eftersom det då är lättare att interagera med och stöda läroprocessen hos varje enskild student. Antalet studenter på kursen i retorik var 9–11 deltagare per grupp. För det andra behövs ett fokus på att höja studenternas självförtroende och försöka få dem att tänka positivt på sig själva som talare. Det är också viktigt att läraren ger konstruktiv respons på deras prestationer, vilket också studier har visat stärker deltagarnas tilltro till sin egen förmåga (Richardson, Abraham & Bond 2012).

För det tredje förbjuder jag användningen av mobiltelefoner och datorer under övningarna. För att gruppdynamiken ska fungera krävs det att studenterna fokuserar helt på övningarna och är både fysiskt och psykiskt närvarande. Andra strikta regler är att studenterna förväntas komma i tid – de uppmanas till och med komma lite tidigare till föreläsningen, eftersom jag väntar på alla innan föreläsningen inleds. För en ovan talare kan det upplevas som mycket störande att bli avbruten i en talsituation av försenade personer.

Jag uppmanar också studenterna till aktivt lyssnande, dvs. jag strävar efter få dem att förstå att publiken och lyssnaren har ett ansvar för att talaren ska lyckas (se också

¹ Ur kursbeskrivningen för kursen Retorik och kommunikation:
<https://courses.helsinki.fi/sv/KK-REK01SP/120022341>

Kindeberg 2011, 35). Dessa faktorer är även en förutsättning för att det ska uppstå trygghet i gruppen (Olsson Jers 2012, 100) och att studenterna ska respektera varandra. I responsen på studenternas förberedda tal vill jag också rikta uppmärksamheten i första hand på innehållet i talet, och i andra hand på själva formen, vilket bl.a. Olsson Jers (2012) påpekar kan lätta på nervositeten hos studenterna.

Jag försöker således på många olika sätt bädda för en trygg lärmiljö, och minska risken för alla typer av negativa känslor hos studenterna på kursen – inte bara inför talet den sista lektionen, utan också inom kursen som helhet.

Material och metod

Materialet för studien är 50 lärdagböcker som studenter från olika grupper i samma kurs i retorik skrivit under hösten 2016. Var och en av studenterna lämnar in fyra lärdagböcker (ca 1 A4-sida per dagbok) under kursen, en lärdagbok senast tre dagar efter varje lektion. Dagböckerna lämnades in på lärplattformen Moodle, och jag gav kort skriftlig respons på varje lärdagbok, direkt efter att studenten lämnat in den. Studenterna hade inte möjlighet att läsa varandras dagböcker. I dagböckerna uppmanas studenterna att reflektera över sina känslor under lektionen, samt hur gruppdynamiken fungerade. I denna studie inkluderas 25 lärdagböcker från studenter efter den första lektionen och 25 lärdagböcker efter den sista lektionen. Studenterna fick frågor som hjälp när de skulle skriva sina lärdagböcker:

1. Vad lärde du dig av föreläsningen/övningarna/texterna?
2. Vilka är dina tidigare erfarenheter av att tala inför publik och hur har dessa eventuellt förändrats under kursens gång?
3. Hur fungerar gruppdynamiken i din grupp?
4. Hur kändes det att göra övningarna/hålla talet?

Orsaken till att jag använt mig av lärdagböcker som material är att de ger en personlig inblick i studenternas känslor inför kursen. Dagböckerna var inte preliminärt tänkta som forskningsmaterial, men efter att jag läst dem, så insåg jag deras forskningsvärde. Alla studenter har gett sitt tillstånd till att deras texter används som forskningsmaterial, och eventuella element i texterna som skulle kunna avslöja en enskild students identitet har utelämnats.

Under den sista lektionen höll studenterna ett förberett tal, som fungerade som ett slags slutuppgift för kursen. Talet skulle vara övertygande och struktureras enligt principer för den klassiska retoriken (se t.ex. Hellspong 1992). Studenterna fick själva välja ämne för sin presentation, och fick noggranna instruktioner samt kriterier för hur talet skulle bedömas. Längden på talet var maximalt fyra minuter. Läraren och studenterna gav muntlig respons till talaren direkt efter talet.

Materialet analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys, med deduktiv ansats. Jag är intresserad av studenternas egna perspektiv på retorik och deras känslomässiga upplevelser av att hålla presentationer inför publik (Bryman 1995). Jag utgick från Pekrun och Linnenbrink-Garcias (2012, 260) teori om akademiska emotioner och identifierade kategorier i lärdagböckerna som kan förklaras via dessa. Dessa tre kategorier är affektiva, kognitiva och fysiologiska reaktioner som studenterna upplever vid tanken på att uppträda inför publik, innan de ska uppträda, eller som de upplever under en talprestation. Om studenterna har skrivit t.ex. "jag kände mig...", "Jag var nervös..." eller allmänt beskrivit känslostämningar, har jag tolkat detta som en affektiv reaktion. Studenternas tankar och reflektioner kring sina känslor, och hur de försöker hantera dessa, har jag tolkat som kognitiva reaktioner, dvs. ett slags metakänslor (eng. *meta emotions*) (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002, 93). Uttryck som "jag var svettig", "jag glömde bort" och "jag skakade" har tolkats som fysiologiska reaktioner.

Dessa reaktioner (citat från studenternas lärdagböcker) har lagts in i ett Excel-schema. Schemat har använts som analysverktyg under skrivprocessen. Jag har alltså räknat ut, i antal och procentuellt, hur många studenter inom varje kategori som enligt dem själva uppvisar affektiva, kognitiva och fysiologiska reaktioner i någon form. Fokus har alltså legat på en kvalitativ analys, men jag har också räknat ut procentuella andelar för att få en uppfattning om hur generellt ett visst fenomen är.

Analys av materialet

I detta kapitel redogör jag för analysen av lärdagböckerna. Kapitlet är indelat i tre underkapitel som fokuserar på affektiva reaktioner, fysiologiska reaktioner och kognitiva reaktioner hos studenterna på kursen.

Affektiva reaktioner under kursen

I detta kapitel diskuterar jag de affektiva reaktioner, dvs. de positiva eller negativa känslor som studenterna har i förhållande till talsituationer i allmänhet samt de affektiva reaktioner de hade under kursen. Dessa tillstånd beskrivs många gånger utgående från minnen från studenternas upplevelser i grundskolan eller i gymnasiet.

Av 25 studenter nämner 20 (84 %) att de är, eller tidigare har känt sig, nervösa inför att uppträda inför publik, dvs. att de upplever någon form av talängslan. Jämfört med tidigare studier för hela befolkningen (70 %) är andelen universitetsstudenter med talängslan således högre (Isometsä 2003). En del av studenterna påpekar i sina lärdagböcker att deras rädsla förändrats under barndomen in i vuxenlivet, att det antingen blivit svårare eller lättare att ställa sig framför publik. 6 studenter av 25 (24 %) upplever att de har svår talängslan. Med svår talängslan menar jag här studenter vars rädsla och nervositet är så

stor att de själva anser att den muntliga performansen påverkas klart negativt av deras känslor. I det följande ses ett exempel på ett citat av en student med svår talängslan:

Jag känner mig blottad inför mig själv eftersom min svaghet, rädsla och småsinthet aktiveras och uppenbarar sig i hundra olika former. Tanken på ett treminuterstal får mig att känna mig underlig. Under den första föreläsningen tittar jag på mina kurskamrater och funderar på hur det skulle kännas att gå i lås framför dem. Tänker på att ta kursen nästa år i stället. Bestämmer mig för att det inte kan vara så farligt – det blir bara till en större klump om jag gör det till en. Jag har alltid varit social, utåtriktad och pratsam. Jag tänker inte på andras åsikter om mig i destruktiv väg. Men jag är livrädd för att stå inför publik. (Stud172016)

Det som också framkommer i citatet är att studenten, pga. rädslan för att hålla tal, överväger att ta kursen följande år. Att försöka undvika talsituationer är typiskt för personer med svår talängslan. I tidigare studier framkommer det att studenter med talängslan rent generellt är ovilliga att förbättra sina retoriska färdigheter, eftersom de undviker att utsätta sig för situationer där de blir tvungna att ställa sig upp och tala inför publik (Nash, Crimmins & Opreescu 2016, 587).

Även om de flesta studenter inte lider av så svår talängslan som beskrivs ovan, framkommer det tydligt i min studie att talsituationer framför publik orsakar starka känslor hos studenterna, vilket också konstaterats i en studie med andra studenter vid Helsingfors universitet (Forsskåhl & Rosenberg-Wolff 2014, 76). Nervositet är således något som nämns i stort sett i alla studenters lärdagböcker.

Min största utmaning med att stå framför en publik är dock nervositeten – något jag inte fått minskat på trots övning. (Stud102016)

I Forsskåhl och Rosenberg-Wolffs (2014, 78–81) studie, som fokuserar på hur talare ser på sin talarroll, noteras att oerfarna talare, som ännu inte lärt sig använda de retoriska verktygen, uteslutande ser på sin talarroll i ljuset av subjektiva känslor. Talarna lyfter alltså varken fram publikperspektivet eller talet och dess innehåll. Detta anses bero på att unga talare är alltför medvetna om det egna jaget – men samtidigt osäkra på hur de egna åsikterna ska uppfattas av andra.

Detta fenomen förekommer också genomgående min studie – studenterna är helt och hållet fokuserade på sina egna reaktioner och känslor i själva talsituationen, som därför upplevs som mycket stressande. En av orsakerna till stressen, som också nämnts i andra studier, är att studenterna blir utvärderade som talare (Nash, Crimmins & Opreescu 2016). En del av studenterna påpekar att de vanligen inte blir nervösa av att tala inför publik – men när de vet att de blir utvärderade efter prestationen så orsakar det ångest, vilket också rent allmänt är den vanligaste känslan studenter har när de blir utvärderade (Nash, Crimmins & Opreescu 2016). Detta framkommer också i ett citat ur en av lärdagböckerna:

Det var ganska konstigt att jag spände mig så mycket inför talet till den lilla gruppen, och orsaken är att jag visste att det var själva talet som utvärderades och inte innehållet i talet. (Stud52016)

Trots allt upplevs nervositeten inte enbart som en negativ känsla av informanterna, tvärtom. Studenterna upplever stress framför allt *före* själva talsituationen, inte nödvändigtvis under den (jfr med Almonkari 2007). I lärdagböckerna framkommer att studenterna kan känna sig ängsliga flera dagar innan de ska uppträda. Men för en del rinner rädslan av dem rinner rädslan av dem just innan de ska ställa sig upp inför publiken:

Jag kände mig rätt så nervös ända fram till själva talet, men då jag började tala kändes det som att nästan all stress föll av mig. (Stud42016)

Jag kunde jaga upp mig så att jag var nervös och skräckslagen i veckor innan själva presentationen. Jag hatade att vara den som var i mitten av allas uppmärksamhet. Ån idag tycker jag att muntliga presentationer är otäcka. (Stud72016)

En student påpekar att det är med "skräckblandad förtjusning" som hen talar inför publik. Andra studenter påpekar att de känner sig delvis förväntansfulla på ett positivt sätt, och att det känns bra eftersom de har möjlighet att jobba med sin talängslan. En ganska stor del av studenterna (26 %) nämnde att de inte kände sig så nervösa som de väntat sig eller lika nervösa som under tidigare presentationer eller att det t.o.m. kändes roligt att hålla talet under kursen. Så här uttrycker sig en student:

Jag är mest glad över det faktum att jag har riktiga minnen från talet och kände känslan av kontroll. Jag hittade vissa ögonblick där jag kunde samla mig, vilket är något alldeles nytt. Under vissa flytande ögonblick rentav trivdes jag. Jag brukar känna nån form av skam efter situationer som dessa, men nu känner jag mest neutral glädje. Jag höll på att tappa förståndet och fattningen efter den första meningen, men det hjälpte att öppet visa min panik för att sedan kunna fortsätta. (Stud172016)

Flera studenter påpekade att de negativa känslor som de hade i början av kursen i förhållande till att tala inför publik förändrades till positiva känslor under kursens gång, vilket också antyds i citatet ovan. De flesta var även nöjda med sin prestation och glada över att de hade lyckats så bra.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att majoriteten av studenterna i denna studie lider av, eller har lidit av, talängslan (dvs. uppvisar eller har uppvisat stresssymptom inför att tala inför publik). En relativt stor andel av studenterna (24 %) lider av svår talängslan. En del av studenterna nämner dock att de, trots att de var mycket stressade inför tanken på talet i början av kursen, slutligen var nöjda med sin prestation eftersom de upplevde mindre nervositet än de trott från början.

Fysiologiska reaktioner

En av studenterna noterade i sin lärdagbok att tanken på att hålla presentationer inför gör att hen vill "kasta sig ut ur fönstret och springa till Sibirien". Också tidigare studier har visat att flyktkänslor av tanken på att tala inför publik är en vanlig känsla hos talängsliga (Hedin 2003). Men talängslan kan också yttra sig i andra fysiologiska reaktioner hos talaren. Dessa fysiologiska reaktioner kan uppträda dagar eller t.o.m. veckor innan personen ska uppträda inför publik, men också under själva taltillfället. Reaktionerna kan vara mycket starka men samtidigt helt omärkbara för publiken (Forsskåhl & Rosenberg-Wolff 2014, 81).

De fysiologiska reaktionerna kan t.ex. vara att pulsen ökar, man svettas, musklerna är spända, man skakar, rösten skakar, man har svårt att andas och man känner sig rastlös (Almonkari 2007, 14). Detta är en typ av fysiologisk aktivering som sker när individen tänker sig i en, eller befinner sig i en betydelsefull situation (Leary & Kowalski 1995, 128–131).

Närapå hälften, 11 studenter av 25 (44 %) hade upplevt någon typ av fysiologisk reaktion under ett framträdande innan de deltog i kursen. Den mest extrema fysiologiska reaktionen var att en student tidigare hade svimmat pga. nervositet.

Jag svimmade under ett bokreferat på lågstadiet för jag var så nervös. I gymnasiet höll jag två tal och mina ben skakade okontrollerat. (Stud212016)

Andra dramatiska fysiologiska reaktioner som studenterna nämnde i sina lärdagböcker var att rösten darrar, att det lätt blir att man talar för snabbt, att munnen känns torr och kinderna värmer, att man har en klump i halsen och att man upprepar ord som "liksom" och "vahetterde" många gånger under talets gång.

Även om en person reagerar kroppsligt på en situation, behöver det inte betyda att personen i fråga är ångestfylld eller nervös. Almonkari (2007, 30) påpekar att det är betydelsefullt hur individen *tolkar* de kroppsliga reaktionerna – de kan antingen tolkas positivt eller negativt. En hög puls kan t.ex. tolkas av talaren som ett tecken på ångest och stress, eller som ett tecken på att personen i fråga är laddad och full med energi inför framträdandet. Almonkari (2007, 30) lyfter också fram de positiva känslorna som nervositeten i kroppen kan föra med sig – studenterna upplever att de får energi av att vara lite stressade och nervösa inför ett framträdande. En av studenterna i min undersökning försöker t.ex. medvetet, via kroppen, vända nervositeten till något positivt:

Jag kände igen känslan (av nervositet) och visste att den måste vändas till en positiv sak. Jag koncentrerade mig på att sitta rak i ryggen, öppna upp bröstkorgen och kanalisera nervositeten till en känsla av kontroll och självsäkerhet. (Stud132016)

En av studenterna tog fasta på lyssnarperspektivet och hur man som lyssnare upplever det hen kallar för "retoriska problem" hos talaren, dvs. att lyssnaren kan förhålla sig mycket kritiskt till en talare som inte följer retoriska regler:

Det är lite trist att märka hur skoningslös man egentligen är [som lyssnare] då jag t.ex. kan sluta lyssna på presentationen om en person gör typiska retoriska problem, använder utfyllnadsord eller vaggar från ben till ben pga. nervositet. (Stud222016)

Studier har visat att talarens trovärdighet inför publiken lider om talaren uppvisar fysiologiska reaktioner (dvs. tecken på nervositet eller stress) som är uppenbara för publiken (Mulac & Wiemann 1997). Många studenter är också mest rädda för att de fysiologiska reaktionerna ska synas utåt, för publiken, och att det i sin tur ska påverka publiken negativt.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att fysiologiska reaktioner på talängslan är vanligt hos studenterna, och studenterna använde mycket mental energi på att hantera dessa reaktioner.

Kognitiva reaktioner och överlevnadsmekanismer

I detta kapitel diskuterar jag de kognitiva reaktioner studenterna har före kursen. Med kognitiva reaktioner menar jag i detta fall hur studenterna reflekterar kring sina, framför allt negativa, känslor inför att hålla tal samt hur studenterna med s.k. överlevnadsmekanismer försökt minska på stressen inför att tala inför publik. Med överlevnadsmekanismer menar jag sådana metoder eller sätt som studenterna använder sig av för att kunna hantera en situation som är psykiskt betungande och som orsakar känslor av osäkerhet, ångest etc. (Almonkari 2007, 17).

Många av de överlevnadsmekanismer som studenterna nämner är väldokumenterade i tidigare studier. I detta kapitel diskuteras såväl interna överlevnadsmekanismer, dvs. mentala mekanismer och mekanismer som kan kopplas till huruvida talet är väl förberett eller inte, som externa mekanismer som t.ex. gruppdynamikens, publikens och lärarens betydelse för i vilken mån studenterna upplever talsituationen som ångestfylld (se också Almonkari 2007, 119 ff.). Intressant nog visar Roachs (2003) studie att de studenter som upplever mycket svår talängslan, inte heller kan använda sig av överlevnadsmekanismer för att lindra den.

De flesta studenter påpekade i sina lärdagöcker att de använde sig av mentala överlevnadsmekanismer som t.ex. att man försökte tänka positivt på talet, men också att man förminskade betydelsen av det:

Jag har psykat mig själv att inte övertänka de muntliga uppgifterna samt att förhålla mig humoristiskt eller likgiltigt till naturliga misstag. Jag har lärt mig att ta det mera lugnt och avslappnat och att inte vara så hård mot mig själv. (Stud192016)

En annan viktig intern mekanism som nästan en fjärdedel av studenterna nämnde var betydelsen av att vara väl förberedd för att man som talare ska kunna behärska nervositeten. På samma sätt nämndes det att man inte förberett sig som en orsak till att framställningen misslyckades. Dålig förberedelse som orsak till talängslan är också väldokumenterat inom forskningen (Gustavsson 2014). I följande citat påpekar studenten att hen misslyckats eftersom hen inte förberett sig tillräckligt:

Min luntlapp som jag hade med mig under talet var ganska råddig och det kändes som om jag inte hunnit öva tillräckligt. (Stud162016)

Externa överlevnadsmekanismer som studenterna nämnde var i första hand att gruppodynamiken upplevdes som trygg – en fjärdedel av studenterna påpekade att tryggheten i gruppen var en orsak till att de kände sig mindre nervösa, vilket också påpekats inom forskningen (Gunnarsson 2012).

Det som är tröstande före kursen är att jag kan känna mig trygg i vår grupp och behöver inte tänka på vad de tänker om mig och alla respekterar varandra. Hoppas detta hjälper mig att vara mindre nervös. (Stud92016)

Det som uppfattades som den viktigaste faktorn när det gällde huruvida studenterna skulle kunna hantera sin rädsla var att det kändes tryggt i gruppen (26 %). Det var också ett aktivt projekt från min sida att på olika sätt påpeka för studenterna hur viktigt det är med ett tillåtande gruppklimat och att ett bra tal kan se ut på många sätt. En del uppfattade gruppen som trygg tack vare att vi under kursens gång öppet talade om nervositet och talängslan och att det blev uppenbart att alla deltagare i någon mån tampades med samma känslor av obehag. Jag påpekade också att presentationen var bara en övning och inte dödsallvarligt. Detta fungerade som en tröst och en lugnande faktor. Studier (t.ex. Hattie 2009, 23) har också visat att lärarens engagemang och kontakt med studenterna, samt lärarens beteende har en betydelse för hur väl studenterna presterar och hur trygga de känner. Lärarens beteende har således en betydelse för hur trygga studenterna känner sig i klassrummet.

Dina [lärarens] ord under lektionen hjälpte att släppa på nervositeten. Att gruppodynamiken kommer att vara sådan att alla känner sig bekväma att stå framför gruppen och det faktum att alla är nervösa fick den kommande situationen att verka mindre hotfull. (Stud62016)

Det kom fram att alla var nervösa. Det tog jag som positiv energi – och bestämde att jag inte ska behöva vara nervös mera. (Stud212016)

Flera av studenterna nämnde publikens stöd som betydelsefullt för att talaren ska känna sig bekväm i sin talarroll. I Rattine-Flahertys (2014) studie påpekades att studenter ofta är rädda för att bli negativt bedömda av sina studiekamrater. En stor del av den stress som den talängslige upplever beror just på att hen är rädd för att nervositeten ska synas och att hen därför ska bli negativt bedömd av andra (Axelsson 2011, 17). Talaren reagerar också delvis omedvetet på åhörarnas kroppsspråk, t.ex. kan hen plötsligt bli nervös om

någon i publiken gäspar eller ser ointresserad ut (Kindeberg 2011, 35). MacIntyre, Thivierge & MacDonald (1997) visade i en studie att de personer som är mest talängsliga upplevde mindre stress under ett framförande om de uppfattade att publiken sympatiserade med talaren. Detta är förmodligen en av orsakerna till att studenterna i denna studie upplevde publikens stöd som oerhört betydelsefullt:

Då det under föreläsningen diskuterades publikens roll under ett tal, förstod jag hur viktig publikens uppmärksamhet har varit för mig, speciellt i stunder då jag varit riktigt nervös. Att publiken möter talaren med en blick som säger "du klarar dig bra" är mycket värdefullt.
(Stud242016)

Axelsson påpekar (2011) att publiken även i sin respons till talaren borde fokusera på det som lyckades i framförandet, istället för att fokusera på det som misslyckades. På så sätt kan talaren lära sig att styra bort de eventuella negativa tankarna om sig själv som en "dålig talare".

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att studenterna i hög grad reflekterar kognitivt över sin nervositet, men framför allt försöker de med hjälp av både interna och externa överlevnadsmekanismer reducera stressen inför en talsituation.

Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur talängslan som en form av akademiska emotioner påverkar universitetsstudenter under en kurs i retorik. Jag strävade efter att ta reda på vilka affektiva, fysiologiska och kognitiva emotioner de känner rent allmänt inför talsituationer, men också före och under ett förberett tal som de håller under kursen. Avsikten var också att diskutera de överlevnadsmekanismer som studenterna använder för att dämpa och hantera den stress som talsituationen framkallar, samt att utreda hur man som lärare kan skapa ett tryggt lärklimat.

Materialet bestod av lärdagböcker som var skrivna av studenter som deltagit i en kurs i retorik hösten 2016. I lärdagböckerna reflekterar studenterna över sin talängslan rent generellt, men också i hög grad i förhållande till det förberedda tal som de ska hålla och håller under den sista lektionen.

Resultatet visar att en stor majoritet (84 %) av studenterna i mitt material, dvs. lärdagböckerna, har upplevt eller upplever någon form av negativa känslor, som t.ex. stress och ångest inför att tala inför publik. En fjärdedel av studenterna upplevde att deras talängslan var svår, och att den påverkade deras prestation märkbart. Denna talängslan kom ofta till uttryck fysiologiskt. De fysiologiska reaktioner som studenterna upplevde var att pulsen stiger, rösten darrar, att talhastigheten ökar, att man rodnar eller att man upprepar vissa ord (t.ex. *liksom* eller *vahetterde*) många gånger under talet. Men alla studenter upplevde dock inte de fysiologiska reaktionerna på ett negativt sätt. En del

studenter kände att kroppens stressreaktioner gav energi och att de kunde kanalisera nervositeten till en känsla av kontroll under själva talsituationen.

Studenterna använde sig av både externa och interna överlevnadsmekanismer i sina försök att hantera nervositeten. De interna mekanismerna var att studenterna på olika sätt försökte psyka sig själva genom att förminska talets betydelse, att försöka tänka positivt på själva talsituationen eller att se till att vara väl förberedd. Studenterna uppfattade också att externa aspekter hjälpte dem att inte känna sig så nervösa, t.ex. att gruppen kändes trygg, att läraren stödde studenterna och att publiken förhöll sig positivt till talaren – vilket också var de pedagogiska grundstenarna för kursen.

Talängslan hos studenter, som en aspekt av akademiska emotioner, är således ett uppenbart problem vid universiteten, och något som borde beaktas i högre grad under studierna. Det är ett faktum att studenter förhåller sig emotionellt till sina studier – bl.a. rädslan för att misslyckas orsakar ångest – inte bara när det gäller att tala inför publik. Därför är det viktigt att läraren lyckas skapa och upprätthålla en trygg lärmiljö, där studenterna vågar misslyckas utan att bli straffade.

Referenser

Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in humanities 86.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13462/9789513930592.pdf?sequence=1> (8.4.2019).

Atterström, H. (1996). "Vissa tystnar men talar åter". I: C. Mohamed (red.), *Begriplighet och förståelse –Texter om det kommunikativa samspelet*, 76–98. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, U. (2011). *Talängslan. Förstå, utmana och förändra*. Lund: Studentlitteratur.

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.

Bodie, G. D. (2010). A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 59 (1), 70 – 105. DOI: 10.1080/03634520903443849.

Bryman, A. (1995). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur: Lund.

Cederberg, A. (1997). Tysta elever kommer till tals. I: G. Håkansson (red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*, Lund den 18–19 oktober 1996, 111–122. Lund: Studentlitteratur.

Forsskåhl, M. & Rosenberg-Wolff, C. (2014). Talarens vanda och hänförelse. Finländska högskolestudenter och lärare om sitt talarethos. I: J. Lindström, S. Henricson, A. Huhtala, P. Kukkonen, H. Lehti-Eklund & C. Lindholm (red.), *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiotredje sammankomsten för svenskans beskrivning*. Helsingfors den 15–17 maj 2013, 75–85. Nordica Helsingensia 37.

Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P., Marteinsdottir, I. & Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: Prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34 (8), 416–424.

Gunnarsson, H. (2012). *Lärarens retorik – om tal och samtal i läraryrket*. Stockholm: Liber.

Gustavsson, H. (2014). *Retorik 100 p*. Malmö: Gleerups.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hedin, A. (2003). *Presentationsteknik – en handbok i framgång*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L. (1992). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Isometsä, E. (2003). Ahdistuneisuushäiriöt. I: J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria*. (2–3 upplagan). Helsingfors: Duodecim.
- Ketonen, E. (2017). *The role of motivation and academic emotions in university studies. The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement*. University of Helsinki: Helsinki Studies in Education 18.
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. (2005). *Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 40.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & M. Wager. (2016). Teori och praktik vid utvärdering av lärandet. I: S. Lindblom-Ylänne, A. Nevgi, B. Lindfors, M. Londen, E. Löfström & Å. Mickwitz (red.), *Handbok i universitetspedagogik*, 164–198. Helsingfors universitet, Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklings-enheten (YTY).
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 63–74.
- MacIntyre, P. D., Thivierge, K. A., & MacDonald, J. R. (1997). The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables. *Communication Research Reports*, 14, 157–168.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research* 4, 78–96.
- Mulac, A., & Wiemann, J. M. (1997). Behavioral assessment. I: J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Ayers (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2 upplagan). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nash, G., Crimmins G. & Oprescu, F. (2016). If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 586–600.

Olsson Jers, C. (2012). *Klassrummet som muntlig arena: att tala fram sin trovärdighet*. Stockholm: Liber.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. I: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 259–282. New York. NY: Springer.

Rattine-Flaherty, E. (2014). Participatory Sketching as a Tool to Address Student's Public Speaking Anxiety. *Communication Teacher*, Volym 28nl, 26–31.

Repo, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2016). Lärandets sociala dimensioner. I: S. Lindblom-Ylänne, A. Nevgi, B. Lindfors, M. Londen, E. Löfström & Å. Mickwitz (red.), *Handbok i universitetspedagogik*, 106–129. Helsingfors universitet, Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklings-enheten (YTY).

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387

Richmond, V. & McCroskey, J. (1995). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness* (4. upplagan). Scottsdale, USA: Gorsuch Scarisbrick.

Roach, K. (2003). Teaching assistant anxiety and coping strategies in the classroom. *Communication Research Reports*, 20(1), 81–89.

Schutz, P. A. & Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic.

Skiöld, B. (1989). *Kan du inte tala? Om talängslan och kurser mot talängslan*. Stockholm: HLS förlag.

Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätöiden arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 7.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Test anxiety in the school setting. I: M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*, 237–250. New York: Plenum Press.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

II

Toisella kotimaisella – På den andra inhemskan

Osaamisen todentajasta oppimistehtäväksi – toisen kotimaisen kielen korvaava koe uudistui

Anna-Maria Peltomäki & Hanna Vänskä

Finska som det andra inhemska språket är en obligatorisk del av kandidatexamen för studenter som har svenska som skolutbildningsspråk. Vid Helsingfors universitet kan man avlägga det här studieavsnittet som kurs eller som ersättande prov. I denna artikel beskriver vi ett pilotprojekt för ett nytt ersättande prov som inleddes i två faser under läsåret 2018–2019. Vi berättar om den teoretiska bakgrunden bakom reformen och presenterar provets olika delar. Vi berättar också om våra egna och studenternas erfarenheter.

Det gamla provet bestod av två delar: i den skriftliga delen skulle studenterna skriva en text om ett tema inom sitt eget ämne. Texten skrevs på papper vid ett övervakat tentamenstillfälle. I den muntliga delen skulle de parvis diskutera en finskspråkig artikel som de själva valt. Artikeln behandlade studenternas eget ämnesområde.

Det nya provet tog sin tredelade form under pilotprojektet: nu består provet av en skriftlig och en muntlig del samt en förhandsuppgift. Det skriftliga provet görs utan övervakning i Moodle. Provet går ut på att studenterna ska skriva tre texter och de får använda hjälpmedel som till exempel ordböcker eller skrivhandböcker. Det muntliga provet gör de var för sig tillsammans med läraren. Under pilotprojektet uppstod det också ett behov av en förhandsuppgift.

När man testar språkkunskaper i oönskade omständigheter på nätet och med möjlighet att använda hjälpmedel finns det många potentiella problem. I den här artikeln kommer vi att redogöra för dem och komma med förslag på hur man kan göra provet mer tillförlitligt.

Studenterna hade möjlighet att ge respons och den utnyttjade vi när vi utvecklade provet. Både studenternas och lärarnas erfarenheter var positiva och det nya ersättande provet i finska som det andra inhemska språket togs i bruk vid hela universitetet i alla fakulteterna på hösten 2019.

Johdanto

Suomen toisena kotimaisena kielenä eli finskan suorittaa Helsingin yliopistossa joka lukuvuosi keskimäärin 240 koulusivistyskieltään ruotsinkielistä opiskelijaa. Tästä pakollisesta suorituksesta määräävät sekä tutkintoasetus (794/2004, 6 §) että laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003, 6 §). Suorituksen arviointi perustuu Eurooppalaisen viitekehyksen (tästä lähtien EVK, 2013) taitotasoihin B1 ja B2 (itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaito). Helsingin yliopistossa finskan pakollisen opintojakson voi suorittaa joko kurssina tai korvaavana kokeena, jonka valitsee suoritustavaksi noin 80 prosenttia opiskelijoista. Korvaava koe koostui kevääseen 2019 asti kahdesta osasta: kirjallisesta (1 op) ja suullisesta kokeesta (2 op). Kirjallinen koe tehtiin valvotussa tenttitilaisuudessa, ja suullinen koe toteutettiin parin tai opettajan kanssa käytynä keskusteluna.

Perinteisesti korvaavaa koetta on käytetty lähes yksinomaan osoittamaan tietty kieli-taitotaso. Tällöin on kuitenkin hukattu mahdollisuus hyödyntää koetta myös oppimisen edistäjänä: koe on monille ainoa tilaisuus harjoitella suomen kielen tuottamista ja saada

palautetta tuotoksistaan; noin 45 prosenttia opintojakson suorittavista opiskelee ruotsinkielisissä koulutusohjelmissa. Korvaavaa koetta onkin jo jonkin aikaa haluttu kehittää osaamisen todentajasta oppimistehtäväksi. Lisäksi sen on haluttu entistä paremmin ammentavan tosielämän kielitaitotarpeista ja myös vastaavan edellä mainittua tutkintoasetusta, lakia ja EVK:n arviointikriteeristöä, jotka muun muassa sisältävät vaatimuksen alakohtaisuudesta ja viestinnällisyydestä.

Finskan uuden korvaavan kokeen kirjallista osaa pilotoitiin lääketieteellisessä tiedekunnassa lukuvuonna 2018–2019. Kokeen tekstit kirjoitettiin Moodlessa, jossa valvotun tenttitilanteen sijaan opiskelija teki kolme tenttityökalulla laadittua ajastettua tehtävää missä itse halusi ja apuvälineitä hyödyntäen. Pilotointiin osallistuivat 35 opiskelijaa ja Helsingin yliopiston kielikeskuksen finskan opettajat eli tämän artikkelin kirjoittajat.

Tässä artikkelissa esittelemme finskan uuden korvaavan kokeen, sen tehtävät ja käytännöt. Lisäksi kerromme pilotointiprosessista ja sen lähtökohdista sekä omista ja opiskelijoiden kokemuksista. Perustelemme artikkelissa, miksi uudistus oli välttämätön ja miksi uudesta korvaavasta kokeesta päätettiin tehdä juuri tämän muotoinen ja sisältöinen. Lisäksi selitämme, mitä asioita on otettava huomioon, kun kielitaitoa testataan pilotomallamme tavalla.

Vanha korvaava koe ja sen kehittämistarpeet

Helsingin yliopiston kielikeskuksessa finskan korvaava koe on näyttökoe, jonka arviointi perustuu EVK:n taitotasoihin jossa arvioidaan summatiivisesti opintojakson osaamistavoitteiden täyttymistä. Kokeen kirjallinen osa suoritettiin aiemmin ilman apuvälineitä valvotusti kynä–paperitenttinä (ks. lisää arviointimenetelmistä esim. Myyry & Joutsenvirta 2015). Kirjoittamisaikaa oli kaksi tuntia. Kokeessa opiskelija valitsi 2–3 tehtävävaihtoehdosta yhden ja kirjoitti sen pohjalta noin 250-sanaisen tekstin. Tehtävänä oli esimerkiksi laatia raportti oman alan kurssista tai mielipidekirjoitus jostakin ajankohtaisesta oman alan aiheesta tai esitellä jokin oman alan kiinnostava tutkimustulos tiedotteen muodossa.

Kokeen suullinen osa suoritettiin kirjallisen osan jälkeen, ja siihen saattoi osallistua vain läpäistyään kirjallisen osan. Suullista osaa varten opiskelija valitsi samaa alaa opiskelevan parin kanssa ajankohtaisen omaan alaan liittyvän yleistajuisen tai tieteellisen suomenkielisen tekstin, jonka pohjalta pari keskusteli. Jos opiskelijalla ei ollut paria, hän keskusteli artikkelista opettajan kanssa. Keskusteluun ja kirjallisen osan palautteeseen varattiin aikaa yhteensä 20 minuuttia.

Toteutustavaltaan finskan vanha korvaava koe ei ollut ainutlaatuinen; monet korkeakoulujen kielikurssien loppukuulustelut sekä korvaavat kokeet etenkin tutkintoon kuuluvien kielten osalta järjestetään usein juuri tällä tavalla valvotuissa olosuhteissa, ja sitä

jopa suositellaan (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006, 117). Testaamistavassa on kuitenkin ongelmansa: Yksi keskeisistä kritiikin kohteista on perinteisen tenttimuodon muistinvaraisuus (Karjalainen 2001, 172; ks. myös Khare & Lam 2008) ja keinotekoisuus niin muodoltaan kuin tehtäviltään (ks. mm. Karjalainen 2001, 138–139). Vaikka finskan vanhan korvaavan kokeen tehtävänannot olivat tosielämää simuloivia, ei kirjoitustilanne ilman apuvälineiden käyttöä vastannut nykytodellisuutta. Arvioinnin ja testaamistapojen tiedetään kuitenkin ohjaavan opiskelua ja oppimista (ks. esim. Myyry & Joutsenvirta 2015), joten niitä on muutettava tarpeiden muuttumisen mukana.

Perinteinen tentti toteutustapoineen on nähty jopa haitallisena työelämän ja tiedeyhteisön toiminnan kannalta osittain siksi, että sen avulla ei voi oppia monia akateemisen asiantuntijan työelämään kiinteästi kuuluvia taitoja, kuten tiedonhakua, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Karjalainen 2001, 150; Khare & Lam 2008). Näistä tiedon hakuun ja sen prosessointiin liittyviä taitoja yliopistosta valmistuneet pitävät tärkeinä työelämätaitoina (Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne 2019; Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2010; Carver & Kirichenko 2018). Myös Helsingin yliopiston strategiassa 2017–2020 todetaan, että opiskelua tulee kehittää työelämätarpeet huomioiden (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020). Lisäksi Kielikeskuksen opetussuunnitelman mukaan yksi tavoitteista on edistää myös geneerisiä taitoja, kuten esimerkiksi digisisältöjen hyödyntämistä, tiedonhakua ja sen prosessointia, jotka myös ovat työelämässä tärkeitä taitoja (KOPS 2017–2020). Nämä tavoitteet voidaan saavuttaa esimerkiksi hyödyntämällä niin sanottua autenttista arviointia (ks. esim. Karjalainen 2001; Myyry & Joutsenvirta 2015).

Autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan luonnollisen kaltaisia ongelmanratkaisutehtäviä (Karjalainen 2001) ja tosielämän tilanteita simuloivia koetehtäviä vastakohtana esimerkiksi monivalintatehtäville (Myyry & Joutsenvirta 2015). Tällaisten tehtävien on todettu soveltuvan erityisen hyvin korkeakouluopinnoissa järjestettäviin verkkotentteihin (ks. mm. Myyry & Joutsenvirta 2015). Opiskelija voi siis tarkastella annettua tehtävää eri näkökulmista ja hyödyntää samalla eri lähteitä (Herrington, Reeves, Oliver & Woo 2004). On havaittu, että tosielämässä tarvittavia taitoja kehittävät autenttiset tehtävät paitsi edistävät edellä mainittuja geneerisiä taitoja myös motivoivat opiskelijoita omaksumaan syvätason oppimisen strategioita (Guligers, Bastiaens, Kirschner & Kester 2006), kun taas monivalintatehtävät edellyttävät vain pintatason kognitiivista prosessointia (Scouller 1998).

Vaikka geneeriset taidot ovat ilmeisen tärkeitä työelämässä, niiden hallintaa ei kuitenkaan voida kielitaidon testaamisen yhteydessä suoraan arvioida eikä myöskään vaatia. Sen sijaan näitä taitoja voidaan koetehtävien autenttisuudella pyrkiä edistämään. Seuraavassa luvussa kerromme tarkemmin uuden kokeen kehittämisprosessista ja esittelemme uudistuneen kokeen ensimmäisen pilottiversion.

Pilotin ensimmäinen vaihe

Lähtökohdat

Vaikka toisen kotimaisen kielen suorittamisesta osana opintoja säädetään laissa, arviointimenetelmät ja toteutustavat ovat vapaasti kunkin korkeakoulun valittavissa. Näin ollen oli mahdollista purkaa finskan vanhan korvaavan kokeen toteutustapa osiin ja pohtia, mitkä ovat arvioinnin tavoitteet ja mitä taitoja kokeessa oikeasti tulisi arvioida. Lisäksi oli mietittävä, millaiset tehtävät ja tehtävätyypit heijastaisivat opiskelijoiden osaamista ja tarjoaisivat riittävästi informaatiota arvioijalle (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Samalla oli pohdittava, miten ja millaisissa olosuhteissa koe järjestettäisiin. Halusimme kuitenkin keskittyä eritoten siihen, millaisen kokeen avulla opiskelijat voisivat kehittää työelämässä vaadittavia viestinnällisiä ja geneerisiä taitojaan ja kokisivat lisäksi oppivansa eivätkä ainoastaan osoittavansa osaamistaan (kokeiden kehittämisestä ja suunnittelusta ks. esim. Douglas 2010).

Oli alusta alkaen selvää, että finskan uusi korvaava koe tehtäisiin tietokoneella apuvälineitä hyödyntäen. Korkeakouluopintojen yhteydessä arvioitava kielitaitohan tulee käyttöön nimenomaan opintojen jälkeisessä maailmassa, jossa kirjoitetaan tietokoneella ja jossa on jatkuva pääsy erilaisten apuvälineiden äärelle. Ei siis olisi linjakasta (ks. Biggs & Tang 2011) arvioida itsenäisen kielenkäyttäjän (EVK:n B-taso) kirjallista taitoa ilman niitä. Opiskelijat ovat tottuneita kirjoittamaan tietokoneella, ja sen avulla tekstin käsittely ja informaation jäsentely on myös sujuvampaa.

Helsingin yliopiston kielikeskuksessa käytetään kielitaidon arvioinnissa perinteisten tenttien lisäksi portfolioarviointia, jossa tekstit tuotetaan tietokoneella, muun muassa tavallista autonomisemmilla ruotsin kursseilla (nk. SVALMS-kurssi ks. Manner-Kivipuro, Miettinen & Wallinheimo 2018) ja englannin kurssin korvaavassa kokeessa (ks. Amendolara, Bradley & Martin 2013). Myös kaksikielisten (suomi–ruotsi) tutkintojen aikana saavutettua C1-tason kielitaitoa arvioidaan portfolion avulla (ks. Manner-Kivipuro & Vänskä 2015). Finskan C1-tason portfolioarvioinnista on yksinomaan positiivisia kokemuksia niin opiskelijoilla kuin meillä opettajillakin, mutta halusimme testata tutkintoon pakollisena kuuluvaa B-tason kielitaitoa kontrolloidummin ja aikapaineistetusti työelämää simuloiden. Uudessa korvaavassa kokeessa on siis elementtejä sekä portfolioista että vanhasta korvaavasta kokeesta.

Kuten vanhassa myös uudessa kokeessa tuotetaan edelleen tosielämän tekstilajeja ja aiheet sidotaan omaan alaan. Uuden korvaavan kokeen kirjallinen osa toteutetaan Moodle-kotitenttinä, ja jokaisessa tenttityökalulla tehdyssä tehtävässä on oma melko tiukka aikarajansa. Tämä toisaalta simuloi työelämän aikapainetta ja toisaalta pitää huolen siitä, että vaikka opiskelija saa käyttää apuvälineitä, hänen on kuitenkin oltava riittävän korkealla tasolla ehtiäkseen suoriutumaan tehtävistä. Soveltavat tehtävät ja apuvälineiden hyödyntäminen pohjaavat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: myös

kokeen pitää ohjata opiskelijaa oivaltamaan ja ymmärtämään, ei ainoastaan toistamaan ulkoa opittua (Karjalainen 2001, 174). Lisäksi uuteen kokeeseen haluttiin mukaan myös portfolioista tuttu itsereflektioteksti (ks. Manner-Kivipuro ym. 2018).

Uusi korvaava koe 1.0

Syyslukukaudella 2018 pilotoimme uutta korvaavaa koetta lääketieteellisessä tiedekunnassa. Kirjallinen koe tehtiin ilman valvontaa Moodlella, jonne tehtävät on laadittu tentti-työkalulla, ja niitä tehdessään opiskelijalla on mahdollisuus hyödyntää apuvälineitä, kuten sanakirjoja ja kirjoittamisoppaita. Suositelluista apuvälineistä olemme koonneet linkkilistan kokeen Moodleen. Juuri verkossa olevien apuvälineiden hyödyntäminen takaa sen, että kaikilla on pääsy yhtä kattaviin aineistoihin kuten esimerkiksi MOT-sanakirjaan. Kotitentin voi nimensä mukaisesti tehdä esimerkiksi kotona tai missä tahansa muualla verkkoyhteyden ulottuvissa. Finskan vanhassa kokeessa kirjoitustehtäviä oli useimmiten vain yksi. Yksittäisen kirjoitustehtävän perusteella on kuitenkin vaikea saada riittävän monipuolista kuvaa opiskelijan taidoista, eikä se anna tenttijälle mahdollisuutta näyttää osaamistaan kuin yhdessä tilanteessa tai aihepiirissä (Weigle 2002, 199). EVK:n taitotasokuvauksessa edellytetään B2-tasolla, että kielenkäyttäjä pystyy kirjoittamaan ”useita erilaisia omaan alaansa liittyviä tekstejä” (EVK 2013, 96). Tämäkin huomioon ottaen on aivan perusteltua lisätä tehtävien määrää.

Uuden kokeen pilotoinnin ensimmäisessä versiossa kirjoitettiin siis kaikkiaan kolme soveltavaa, alakohتاista tekstiä. Ne oli mahdollista tehdä milloin tahansa kahden vuorokauden kuluessa (ks. myös esim. Khare & Lam 2008). Jokaisella tehtävällä oli kuitenkin oma rajattu aikansa, joka alkoi juosta opiskelijan aloitettua tehtävän; yksittäisen tehtävän tekemistä ei voinut keskeyttää. Yhteensä tehtäviin oli aikaa kolme tuntia.

Ensimmäinen tehtävä oli kaikille yhteinen noin 150-sanainen itsereflektioteksti, jossa opiskelija arvioi suomen kielen taitoaan ja oman alansa sanaston hallintaa sekä ammatillisten ja tieteellisten tekstilajien tuntemustaan. Tekstissään opiskelija perustelee, miksi korvaava koe on hänelle kurssia sopivampi suoritustapa ja pohtii, millaista suomen kielen taitoa hänen alallaan tarvitaan. Tekstin kirjoittamiseen oli aikaa 30 minuuttia. Itsereflektioteksti haluttiin sisällyttää uuteen korvaavaan kokeeseen muun muassa siksi, että korkeakouluopinnoissa tulee kehittää myös metakognitiivisia taitoja eli kykyä tunnistaa ja arvioida omaa osaamistaan ja valmiuksiaan (Tuononen, Kangas, Carver & Parpala 2019). Itsereflektiota on hyödynnetty esimerkiksi portfolioarvioinnissa, kun analysoidaan oman kielitaidon kehittymistä (ks. esim. Manner-Kivipuro ym. 2018). Esimerkiksi Weigle (2002) pitää sitä olennaisena osana teksteistä koostuvan portfolion arviointia. Oman osaamisen kuvaaminen (Carver & Kirichenko 2018) ja arviointi on myös tärkeä työelämätaito, ja lisäksi osaamisen reflektoinnin on todettu edistävän myös oppimaan oppimista (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009).

Silloin kun tekstejä kirjoitetaan arviointitarkoituksessa mutta apuvälineitä hyödyntäen, tehtävien on oltava hyvin soveltavia (ks. esim. Alakastari & Valkama 2017) ja kyllin vaativia (Khare & Lam 2008). Aukkotehtäviä ei edes harkittu, koska ne ovat muodoltaan täysin keinotekoisia ja irrallaan todellisen elämän kielenkäyttötilanteista. Toisessa ja kolmannessa tehtävässä Moodlen tenttityökalu arpoi opiskelijalle yhden kolmesta tehtävästä, jotka simuloivat sellaisia todellisen elämän viestintätilanteita, joissa täytyy kirjoittaa omasta alasta, oman alan yleissanastoa ja/tai terminologiaa käyttäen kontekstisidonnainen ja rajatulle kohdeyleisölle osoitettu teksti. Toisessa tehtävässä teksti oli noin 100 sanan mittainen, ja tehtävänantona oli esimerkiksi sähköpostiyhteydenotto potentiaaliin työharjoittelupaikkaan. Tehtävänannoissa on aina tärkeää mainita konteksti ja kohderyhmä sekä muut tekstilajin ja viestinnällisyyden kannalta tärkeät tiedot. Aikaa toisen tekstin kirjoittamiseen oli pilotin ensimmäisessä vaiheessa 60 minuuttia. Kolmas tehtävä oli noin 125–150-sanainen teksti, tehtävänannoltaan esimerkiksi mielipidekirjoitus tai tiedote, jonka kirjoittamiseen oli aikaa 90 minuuttia. Seuraavassa esimerkki toisesta tehtävästä.

Tehtävänanto:

Sähköpostiyhteydenotto vanhaan kouluun

Olet menossa vanhaan kouluusi kertomaan yliopisto-opinnoistasi ja siitä, miten ja miksi päädyit valitsemaan lääketieteellisen tiedekunnan.

- 1. Kirjoita kouluun sähköpostiviesti, jossa kerrot tarkemmin, mistä asioista tulet puhumaan.*
- 2. Kirjoita yhtenäinen teksti (ei listoja tai ranskalaisia viivoja).*
- 3. Muista aloitus ja lopetus sekä kohteliaisuusmuodot.*
- 4. Pituus noin 100 sanaa.*

Opiskelijan vastaus:

Hei!

Olen tosi innoissani, että haluisitte minua tulla puhumaan oppilaitten kanssa opinnoistani ja yliopisto elämästä. Haluisin kertoa pikkasen minun suunnitelmastani ja mistä asioista tulen puhumaan. Sano heti jos on jotain mitä halusit että ottaisin pois tai jostain mistä haluaisit että puhuisin. Lääketieteelliseen opiskeluun on vaikeaa päästä pääsykokeen takia. Jonkin mielestä mahdotonta ja sen takia ajattelin että on tärkeä aloittaa siitä ja miten se ei oikeasti on mahdotonta vaikka lukiossa ei ollut super hyvä tai ei saanut parhaat arvosanat kokoajan. Monet antaa periksi ennen kuin ne on edes yrittänyt koska ne luulee että ne ei ovat tarpeeksi hyviä. Halusin siksi kertoa sekä selittää heille että pääsykoetta ei tarvitse pelätä ja että ei ole maailman loppu jos ei ensimmäisellä yrityksellä pääse sisään. Sen takia ei kannata antaa periksi! Se on sen arvoista. Puhuisin sitten vähän miten meidän opiskelut ovat rakennettu. Varsinkin kaksi ensimmäiset vuodesta ja että kolmannella vuodella olet kandi ja klininen vaihe aloittaa. Sosiaalinen osa on minulle ja monelle muille tosi tärkeä niin kertoisin oppilaille paljon opiskelu elämästä, miten helppoa on löytää kavereita, miten paljon eri kerhoja meillä on ja että meillä on niin paljon yhteistä muitten kanssa ja niin paljon tapahtumia että sosiaalinen osa opiskeluista ei ollenkaan tarvi pelätä! Antaisin sitten heille hetki pohtia jos tulee mitään kysyttävää niin voisimme yhdessä keskustella asiasta. Tämähän on vasta yleinen kuva mistä kaikesta haluaisin puhua ja sitä

voi helposti muokata jos teillä on ajatuksia aiheesta. Muuten odotan innolla ja näen teidät ja oppilaat ensi viikolla!

*Ystävällisin terveisin
N. N.*

Pilotin ensimmäisessä vaiheessa suullinen koe pysyi ennallaan: opiskelijat keskustelivat pareittain valitsemastaan omaa alaa käsittelevästä yleistajuisesta tai tieteellisestä suomenkielisestä artikkelista. Suulliseen kokeeseen varattu aika (20 minuuttia/pari) ei kuitenkaan enää riittänyt, koska keskustelun ja palautteen lisäksi suullisen osan yhteydessä tuli nyt myös varmistua siitä, että opiskelija on todella itse laatinut kirjallisen osan tekstit. Vaikka yhtään vilppiepäilyä ei ilmennyt, pilotin toiseen versioon päätettiin tehdä muutoksia myös suullisen kokeen järjestelyjen ja sisällön osalta.

Pilotin toinen vaihe

Uusi korvaava koe 2.0

Pilotin toisessa vaiheessa koe muutettiin kolmiosaiseksi: uusi osa, kirjallista koetta edeltävä ennakkotehtävä, kehitettiin liittämään kirjallinen ja suullinen suoritus kiinteämmin yhteen. Ennakkotehtävänä kokeeseen osallistujat valitsivat itse suomenkielisen yleistajuisen tai tieteellisen artikkelin, jota heidän oli määrä hyödyntää yhdessä kirjallisen kokeen tehtävistä. Valittu artikkeli palautettiin kokeen Moodle-alueelle ennen kirjallisten tehtävien aloittamista. Ennakkotehtävän ajateltiin lisäksi motivoivan ja helpottavan valmistautumista varsinaisiin kokeisiin, toisaalta lisäävän opiskelijan autonomiaa mutta myös vastuuta omasta opiskelustaan. Samalla suullinen koe muuttui kahden opiskelijan välisestä keskustelusta opettajan kanssa kahden kesken käytäväksi keskusteluksi ja aika lyheni resurssisyydestä 15 minuuttiin. Suullisessa kokeessa käsiteltiin ennakkotehtävään valittua artikkelia ja sen pohjalta kirjoitettua tekstiä, jonka luettuaan opettaja sai nopean yleiskuvan ennakkotehtävään valitun artikkelin sisällöstä, mikä hiukan kevensi kaksinkertaistunutta työtaakkaa. Seuraavassa on esimerkki tällaisesta lähteeseen pohjaavasta tehtävästä.

Tehtävänanto:

Mielipidekirjoitus sanomalehteen

Ota kantaa lukutehtävään lukemasi tekstin teemaan asiantuntijan näkökulmasta.

- 1. Kirjoita aiheesta tiivis mielipidekirjoitus Helsingin Sanomiin.*
- 2. Muista, että tekstissä otetaan kantaa, ilmaistaan mielipide ja argumentoidaan asiantuntevasti. Tekstissä voi esim. ottaa kantaa suoraan aiheeseen tai siihen, kuinka tärkeää kyseistä asiaa on tutkia. Päättää itse näkökulmasi.*
- 3. Muista yleistajuisuus.*
- 4. Älä unohda otsikkoa.*
- 5. Pituus 140 - 170 sanaa. Merkitse sanamäärä tekstin loppuun.*

Opiskelijan vastaus:

(Aika vaikeata tehdä valitsemastani aiheesta mielipidekirjoitus, meen hieman ohi aiheen ja yritän parhaani.)

Koko ajan flunssa? Mene ajoissa lääkäriin!

Moni suomalaisista kärsii pitkittyneistä tai useista peräkkäin tulevista flunssista. Syyt tai myötävaikuttavat tekijät voivat olla monia: unenpuute, kylmettyminen tai tarpeeton saanti jostain hivenaineesta. Myös liian alhainen taso valkosoluista veressä lisäävät infektoriskiä - nehan ovat kulmakivi ihmisen immuunijärjestelmässä. Valkosolujen ja niiden tärkeän alamuodon, neutrofiilien, määrä veressä on helppo ja halpa mitata lääkärissä, ja todettaessa liian alhainen pitoisuus esimerkiksi neutrofiileista siihen on helppo puuttua. Yleisimmät äkilliset syyt liian alhaiselle pitoisuudelle neutrofiileista on virusinfektio ja lääkkeet. Toistuvien flunssien syynä on kuitenkin ensisijaisesti krooninen eikä äkillinen solupuutos. Syyt kroonistuneelle liian alhaiselle pitoisuudelle neutrofiileista voi olla esimerkiksi jokin lääke, immuunipuutostauti, autoimmuunitauti, synnynäinen syy ja veritauti. Jos todetaan potilaalla todetaan liian alhainen valkosolu- tai neutrofiilitaso, näitä eri mahdollisia syitä selvitetään tarkkaan, ja päästään suurella todennäköisyydellä diagnoosiin. Antamalla joko syynmukainen hoito tai neutrofiilien määrää veressä lisääntyvää kasvutekijää voidaan tulevaisuudessa välttää tilannetta missä elämä koko ajan kärsii kipeenä olemisesta.

N. N., lääketieteen kandidaatti

Vaikka opettajien työmäärä lisääntyi, suullisen kokeen muuttaminen parikeskustelusta opettajan ja opiskelijan väliseksi kahdenkeskiseksi keskusteluksi oli välttämätöntä: Yksilökeskustelun ansiosta opettaja pystyy samalla paitsi testaamaan opiskelijan suullista kielitaitoa ja kykyä referoida lähdetekstiksi valittua artikkelia, myös varmistumaan siitä, että opiskelija on todella itse kirjoittanut tekstinsä. Opettaja voi esimerkiksi pyytää opiskelijaa referoimaan kirjoittamiaan tekstejä, perustelemaan kielellisiä valintojaan tai selittämään joitain tekstin kohtia toisin. Mahdollisissa vilppiepäilyissä – esimerkiksi silloin, kun opiskelijan suullinen ja kirjallinen taito eivät lainkaan kohtaa tai opiskelija ei osaa perustella teksteissään tekemiään ratkaisuja – opettaja pystyisi käymään keskustelun asiasta opiskelijan kanssa yksityisesti.

Pilotoinnin edetessä myös kirjallisessa kokeessa tuotettavien tekstien pituutta ja niihin käytettävissä olevaa aikaa muutettiin. Syynä kirjoitusaikojen lyhentämiseen olivat opiskelijoilta tullut palaute ja Moodlen tenttityökalun tuottamat tilastot, joista oli nähtävissä tehtäviin käytetyt ajat. Pilotin uudessa versiossa reflektiotekstiin ja lyhyeen tekstiin oli kumpaankin aikaa enää 30 minuuttia ja lähdepohjaiseen tekstiin 60 minuuttia. B-tasolla on perusteltua – EVK:n kriteeristö huomioiden – keskittyä testaamaan ja arvioimaan tilanteeseen sopivaa reagointia (vrt. esim. C-tasolla tarvittava näyttö syvemmästä akateemisesta viestintäosaamisesta). Vaikka meidän kokeessamme tuotetut tekstit ovat lyhyitä, niitä on useita ja opettaja saa niiden avulla riittävästi informaatiota voidakseen arvioida kielitaitoa myös oman alan kannalta, kunhan tehtävänannot ovat tarkkoja ja täsmällisiä.

Kun finskan uusi korvaava koe laajeni kaikkiin tiedekuntiin syksyllä 2019, koe pysyi muuten samana kuin pilotin toisessa vaiheessa, mutta ennakkotehtävään lisättiin myös itse valitun artikkelin pohjalta valmistettava suomenkielinen sanalista. Sen avulla kokeesta muotoutui yhä vahvemmin oppimistehtävä, kun opiskelija valmistautuu siihen entistä syvemmin. Lisäksi – vaikka toivommekin, että B1-tasoiset opiskelijat suorittaisivat opintojakson kurssina eivätkä korvaavana kokeena – kokeesta täytyy olla mahdollista selviytyä myös B1-tasolla. Tällaisissa tilanteissa ennakkotehtävän huolellinen tekeminen on ratkaisevassa osassa.

Apuvälineiden hyödyntäminen

Yksi keskeisimmistä syistä finskan korvaavan kokeen uudistamiseen oli se, ettei vanhassa kokeessa voinut hyödyntää apuvälineitä. Esimerkiksi sähköisten sanakirjojen ja kirjoitusoppaiden käyttäminen on kuitenkin kiinteä osa myös toisella kielellä kirjoittamista. Apuvälineiden käyttökieltoa toisen kotimaisen kielen tenteissä suositellaan esimerkiksi KORU-kriteereissä (Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen arviointi) ja suositusta perustellaan muun muassa sillä, että korkeakoulututkinnon yhteydessä suoritettavan toisen kotimaisen kielen testaamisolosuhteiden tulisi vastata yleisten kielitutkintojen ja valtionhallinnon kielitutkintojen käytäntöjä (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Suositus ei kuitenkaan ole linjassa edellä esiteltujen korkeakouluopintojen ja kielten opiskelun työelämätaavoitteiden kanssa (ks. lisää esim. Alakastari & Valkama 2017). Kielitaidon arviointi osana yliopisto-opintoja ei myöskään ole täysin verrattavissa valtakunnallisiin kielitaitotesteihin, vaikka molempien avulla voi osoittaa samantasoista osaamista (ks. myös Alanen, Männikkö & Valkama 2015). Mielestämme meidän tuleekin yliopisto-opettajina ensisijaisesti kiinnittää huomio siihen, että opiskelijalla on mahdollisuus osoittaa kielitaitonsa nimenomaan osana opintojaan eli samalla oppia ja kehittää myös työelämässä tarvitsemiaan taitoja. Tällöin korvaavalla kokeella onkin monta tavoitetta: todentaa osaaminen, mutta myös tukea oppimista, motivoida ja antaa edellytyksiä itsenäiseen opiskeluun opintojen jälkeen.

Alakastari ja Valkama (2017) ovat tutkineet apuvälineiden käyttöä kandidaatintutkintoon kuuluvan ruotsin kurssin teksteissä. He havaitsivat, että apuvälineiden käyttö ei itsessään tuota parempia tekstejä mutta tekee tilanteesta autenttisemman ja onnistumista todennäköisempää. Sähköisiä apuvälineitä olisi heidän tutkimuksensa mukaan voitukin käyttää paljon monipuolisemmin; niitä hyödynnettiin lähinnä sanakirjoina ja sanavalintaan liittyvissä pulmissa, vaikka apua olisi saanut myös rakenteisiin ja taivutukseen liittyvissä seikoissa. Kävi ilmi, että apuvälineiden hyödyntämisestä huolimatta informanttien sanataivutuksissa oli edelleen ongelmia. (Alakastari & Valkama 2017.) Havaintomme pilottiin osallistuneiden opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista ovat samansuuntaisia.

Itsenäisen kielenkäyttäjän (EVK:n B-taso) kielitaitoon kuuluu toki muun muassa tietyn sanaston ulkoa muistaminen, kieliopillisten rakenteiden ymmärtäminen ja tuottaminen,

tyylin taju ja tilanteisuuden hallinta. Näitä kaikkia osataitoja tarvitaan edelleen, vaikka testitilanteessa apuna olisikin verkkosanakirja tai kirjoittamisen opas, jopa Google. Apuvälineitä käyttävällä on kuitenkin paremmat mahdollisuudet onnistua annetussa, kyllin haastavassa ja soveltavassa tehtävässä ja samalla oppia paitsi kieltä myös tiedonhakua. Alakastari ja Valkama (2017) ovat tutkimuksessaan huomanneet saman kuin me pilottimme aikana: Apuvälineistä on hyötyä vain, jos niitä todella osaa käyttää ja jos kielen perusrakenteet ovat kunnossa.

Mitä parempi kielitaito on, sitä järkevämpää sitä on mielestämme testata tosielämää simuloivissa olosuhteissa ja apuvälineitä hyödyntäen. Näin koko kielitaito ja kaikki osataidot, myös tiedonhankintaan ja prosessointiin liittyvät taidot, pääsevät käyttöön.

Vilppitapausten ennaltaehkäisy

Valvomattomissa olosuhteissa ja verkkoympäristössä tehtävään kokeeseen liittyy eittämättä monenlaisia potentiaalisia ongelmia, väärinkäytösten riskejä ja vilpille altistavia elementtejä (ks. esim. Khare & Lam 2008). On siis täysin ilmeistä, että nämä riskit on huomioitava ja pyrittävä minimoimaan. Uutta korvaavaa koetta suunnitellessamme käytimme runsaasti aikaa varmistaaksemme, että meillä on käytössämme kaikki mahdolliset keinot väärinkäytösten torjumiseksi kuitenkin siten, ettei autenttisuudesta, joustavuudesta ja apuvälineiden käytön sallimisesta tarvitse tinkiä.

Vilppitapauksia voidaan ennaltaehkäistä monin tavoin (ks. mm. Chiesl 2007; Khare & Lam 2008), joista tässä esitellään finskan korvaavassa kokeessa hyödyntämämme tavat: Kirjallisia tehtäviä on useita, ja arviointi perustuu kaikkiin niistä. Tehtävät on sidottu opiskelijan omaan alaan, ja niissä täytyy pystyä soveltamaan alakohtaista sanastoa ja osaaamista. Ne vaativat korkean tason kognitiivista prosessointia, soveltamista ja tiedon arviointia, eikä niihin ole olemassa suoraan oikeita vastauksia (ks. lisää Myyry & Joutsenvirta 2015). Pilottimme toisessa osassa, keväällä 2019, koetehtäväksi lisätty ennakko tehtävä saattaa työläytensä vuoksi myös vähentää sen todennäköisyyttä, että kukaan toinen suostuisi tekemään tehtävää kokeen suorittajan puolesta. Lisäksi tehtävät on satunnaistettu, eli ne vaihtelevat opiskelijalta toiselle, kun Moodlen tenttityökalu arpoo tehtävänannon. Myös tehtävien ajastaminen vähentää työläydessään mahdollisuutta vilppiin. Opiskelijat eivät myöskään pääse palaamaan koetehtävien pariin, jotta niiden kopioinnin ja jakamisen riski olisi mahdollisimman vähäinen. Beck (2014) ehdottaa artikkelissaan myös plagiaatintunnistusohjelmien hyödyntämistä, mutta Helsingin yliopistossa käytössä olevaa Urkund-ohjelmaa ei ole finskan korvaavassa kokeessa hyödynnetty. Syynä tähän on lähinnä se, että todennäköisin vilppi meidän kokeessamme on apukirjoittajan käyttäminen.

Vaikka olemme pyrkineet huomioimaan kaiken mahdollisen, vilpiltä ei välttämättä voida välttyä: joku voi esimerkiksi pyytää suomea paremmin taitavan opiskelukaverinsa tekemään kaikki kirjoitustehtävät puolestaan. Joku toinen voi itse kirjoittaa tekstit, mutta

pyytää kaveria tarkistamaan ja korjaamaan ne kielen osalta. Joku taas voi löytää googlettamalla kelpo kappaleita osaksi omaa tekstiään. Kokeeseen kuitenkin kuuluu edellä jo yksityiskohtaisesti esitelty pakollinen suullinen koe, jonka yhteydessä opettaja käy tekstit läpi yhdessä opiskelijan kanssa. Opiskelijaa pyydetään esimerkiksi arvioimaan, mikä teksteistä onnistui hänestä parhaiten ja mistä kohdasta hän oli epävarma tai muotoilemaan jokin kohta tekstissä toisella tavalla parafraasein. On hyvin epätodennäköistä, että opiskelija selviytyisi sekä suullisesta kokeesta että kirjallisten tehtävien läpikäynnistä ja niistä keskustelusta olematta vähintään tasolla B1.

Vilppitapauksia voidaan siis pyrkiä välttämään paitsi tehtävien sisältöjen kohdentamisella ja erilaisilla teknisillä keinoilla myös ohjausta ja ohjeistusta kehittämällä (Silpiö 2012). Finskan korvaavan kokeen ohjeistuksessa listaamme yksityiskohtaisesti kirjallisen kokeen säännöt ja kerromme niistä lähteistä (kuten tietyistä sähköisistä sanakirjoista ja kirjoittamisoppaista), joita saa hyödyntää. Lisäksi kiellämme yksiselitteisesti apukirjoittajan sekä Google Translaten ja muiden käännösohjelmien käyttämisen. Kokeen ohjeistuksesta käy myös ilmi, että opiskelijan tuottamista teksteistä keskustellaan ja niitä käydään läpi suullisessa kokeessa sekä se, että opettaja voi samassa tilaisuudessa tarkistaa pistokokeen omaisesti kirjoitustaidon ilman vilppiepäilyäkin.

Beckin (2014) mukaan ei ole vakuuttavaa näyttöä siitä, että vilppiä tehtäisiin verkko-olosuhteissa enemmän kuin muuten. Hän on huomannut, että verkkokurssilla opiskelevien, valvomattomissa olosuhteissa tentin kirjoittaneiden opiskelijoiden todennäköisyys syyllistyä vilppiin ei ole suurempi kuin perinteistä tenttiä hyödyntävillä kursseilla. Aihetta on kuitenkin tutkittu verrattain vähän. Huolestuneimpia erilaisista verkkotentteihin liittyvistä väärinkäytöksistä näyttävät olevan ne, joilla on vähiten kokemusta verkossa opettamisesta ja oppimisesta (ks. mm. Yates & Beaudrie 2009).

Reflektio

Sekä meidän opettajien että opiskelijoiden kokemukset finskan uuden korvaavan kokeen pilottivaiheesta ovat monin tavoin myönteisiä: Ensinnäkin uusi korvaava koe vastaa monipuolisuudessaan paremmin EVK:n kriteereitä sekä tutkintoasetuksen (794/2004, 6 §) ja lain julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003, 6 §) asettamia vaatimuksia. Kokeen kirjallisissa tehtävissä korostuvat muun muassa viestinnällisyys, autenttisuus ja työelämätarpeet, kun omaan alaan sidottuja tehtäviä on useampia ja niissä simuloidaan aitoja tilanteita ja voidaan hyödyntää apuvälineitä.

Toiseksi uusi koe on opiskelijalähtöisempi: se on lisännyt joustavuutta, koska se on paikkaan sitomaton ja opiskelija voi tehdä sen kirjallisen osan tehtävät mihin aikaan tahansa tietyn ajan kuluessa.

Kolmanneksi uusi koe vaikuttaisi myös edistävän oppimista vanhaa koetta paremmin muun muassa siksi, että koetta tehdessään opiskelija pääsee kehittämään kieli- ja viestintätaitojensa lisäksi geneerisiä ja metakognitiivisia taitojaan: hän harjaantuu muun muassa oman osaamisensa reflektoinnissa ja voi hyödyntää teknologiaa tiedonhaussa ja sen prosessoinnissa sekä tekstin käsittelyn ja jäsentelyn apuna. Lisäksi opiskelijan on mahdollisuus saada henkilökohtaista palautetta useammasta eri tekstistä.

Koska uudessa kokeessa tekstejä kirjoitetaan enemmän ja opiskelijat tulevat suulliseen kokeeseen yksin, opettajan työmäärä lisääntyy luonnollisesti jonkin verran. Toisaalta uusi korvaava koe myös keventää työtaakkaa: tenttejä ei tarvitse enää valvoa, eivätkä epäselvät käsialat aiheuta ongelmia. Suhteellisen vaativa ennakkotehtävä ennen kirjallisen kokeen alkua saattaa myös jatkossa auttaa opiskelijaa huomaamaan kielitaitonsa mahdolliset puutteet ja ohjata hänet osallistumaan kurssille jo ennen kuin hän aloittaa korvaavan kokeen kirjallisen osan tekemisen. Monen koulusivistyskieleltään ruotsinkielisen opiskelijan ymmärtämisen taito on tosin usein melko korkea, joten jää nähtäväksi, onko ennakkotehtävä lopulta tarpeeksi vaativa tällaiseen tarkoitukseen.

Korvaavaa koetta muokattiin pilotin eri vaiheissa osittain tehtävien ja tehtävänantojen, osittain ohjeistusten ja järjestelyiden osalta. Lukuvuoden 2018–2019 aikana pilottiin osallistui 35 opiskelijaa, joiden kanssa keskustelimme kokeen suorittamisesta ja otimme heidän kommenttinsa ja näkemyksensä huomioon niiltä osin kuin se oli mahdollista ja järkevää. Olemme myös keränneet anonyymia palautetta e-lomakkeella saadaksemme varmasti rehellisiä vastauksia. Opiskelijoiden mielestä uusi korvaava koe on toimiva ja mielekäs kokonaisuus. Seuraavassa kahden opiskelijan palautteet.

- tosi kiva ja kätevä tapa suorittaa finskan kurssia
 - hyvä kun saatiin tehdä tentin kotona ja että se oli auki 48 h
 - tehtävät olivat sopivia ja vaihtelevia
 - aikaa oli riittävästi myös täysin ruotsinkielisenä opiskelijana
 - ohjeet olivat selkeitä
 - yhteenvetona tentti toimi hyvin, en keksi mitään kehitettävää :-)
- (Opiskelija 1)

Finskan kotitentti oli mielestäni erittäin positiivinen kokemus. Tehtävät olivat motivoivia, alaan liittyviä ja antoivat mahdollisuuden sekä demota että hieman miettiä ammatillista finskan käyttöä. (Opiskelija 2)

Saamamme palaute on ollut hyvin samansuuntaista kuin esimerkiksi Myyryllä ja Joutsenvirralla (2015), jotka tutkivat opiskelijoiden kokemuksia esseen kirjoittamisesta verkossa apuvälineitä hyödyntäen: opiskelijat pitivät tärkeänä tiedon soveltamismahdollisuutta, ja heistä koetehtävät ovat motivoivia ja oppimista edistäviä. Myyryn ja Joutsenvirran (2015) saamasta palautteesta käy myös ilmi, että mahdollisuus käyttää apuvälineitä rohkaisee riskinottoon sekä vapauttaa ja vähentää jännitystä, minkä myös meidän pilottiimme osallistuneet opiskelijat ovat keskusteluissamme maininneet. Myyryn ja Joutsenvirran (2015) saamien tulosten mukaan tenttijännityksen väheneminen ainakin osittain myös parantaa oppimista.

Lopuksi

Finskan uutta korvaavaa koetta pilotoitiin Helsingin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa lukuvuonna 2018–2019, ja se otettiin käyttöön kaikissa tiedekunnissa syksyllä 2019. Se koostuu nyt ennakkotehtävästä ja kirjallisesta ja suullisesta kokeesta. Koe muutui merkittävimmin kirjallisen kokeen osalta: sen sijaan, että opiskelija kirjoittaisi yhden tekstin kynällä paperille valvotussa tenttitilaisuudessa, kirjallinen koe tehdään nyt ilman valvontaa tietyn ajan sisällä Moodlessa, jonne tehtävät on ajastettu. Kokeessa opiskelija laatii kolme tekstiä, joiden kirjoittamisessa hän saa käyttää apuvälineitä, kuten sanakirjaa ja kirjoittamisen oppaita.

Korkeakouluissa opinnäytetyöt, monet kypsyysnäytteet ja kielikurssienkin osasuoritukset tehdään ilman valvontaa. Silti on ymmärrettävää, että apuvälineiden käyttäminen kokeessa, jonka avulla arvioidaan tutkintoon pakollisena kuuluvaa kielitaitoa, on omiaan herättämään pelkoa vilpistä. Tämän vuoksi halusimme tässä artikkelissa kuvata yksityiskohtaisesti myös niitä keinoja, joiden avulla varaudumme mahdollisiin väärinkäytöksiin. Toivomme, että onnistunut pilottimme rohkaisee myös muita toisen kotimaisen kielen opettajia kokeilemaan vastaavanlaista testaustapaa käytännössä. Oma työmme jatkuu tarkastelemalla tätä aihetta perusteellisemmin: keräämme edelleen opiskelijapalautetta uudesta korvaavasta kokeesta ja tutkimme jatkossa esimerkiksi sitä, millä tavalla uuden kokeen koesuoritukset eroavat vanhan kokeen suorituksista. Tutkimuksen edetessä myös kielitaitokäsityksen muuttuminen ja sen vaikutus arviointiin noussevat keskeisiksi teemoiksi.

Opetusta ja opiskelu- ja suoritusmuotoja ei voida kehittää, jos uudistuksiin, teknologian hyödyntämiseen ja autenttisuuteen suhtaudutaan peläten. Mielestämme onkin tärkeää ymmärtää, että apuvälineiden käyttäminen ei tarkoita sitä, että opiskelijan ei tarvitsisi osata kieltä, saati sitä, että apuvälineiden hyödyntäminen jollain tapaa huonontaisi kielitaitoa (ks. myös Alakastari & Valkama 2017) tai heikentäisi arvioinnin luotettavuutta. Arvioijina haluamme saada kuvan opiskelijan kielitaidosta todellisen kaltaisissa kielenkäyttötilanteissa, ja uskomme, että mitä autenttisempi koetilanne ja sen tehtävät ovat, sitä paremmin voimme myös arvioida opiskelijan selviytymistä todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Oikein käytettyinä apuvälineet edistävät oppimista myös koetilanteissa, ja tavoitteenamme onkin, että kaikki kielenkäyttötilanteet – mukaan lukien testaustilanteet – olisivat myös oppimistilanteita.

Lähteet

Alakastari, A. & Valkama, T. (2017). Apuvälineiden käyttö avain paremman tekstin tuottamiseen? Teoksessa M. Nelson & T. Hulkko (toim.), *Kielikeskus tutkii* 3, 7–16. Turun yliopisto, Kieli- ja viestintäopintojen kielikeskus.

Alanen, K., Männikkö, T. & Valkama, T. (2015). Kielelliset apuvälineet asiantuntijan kirjallisen viestinnän opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2015/kielelliset-apuvälineet-asiantuntijan-kirjallisen-viestinnan-opetuksessa> (3.9.2020).

Amendolara, S., Bradley, F. & Martin, J. (2013). English-language exemption testing at the University of Helsinki Language Centre: Current practices and future directions. Teoksessa M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (toim.), *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*, 165–182. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 4.

Beck, V. (2014). Testing a model to predict online cheating – Much ado about nothing. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 65–75.

Biggs, J. B. K. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. 4th ed. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Carver, E. & Kirichenko, S. (2018). *Helsingin yliopiston maisteriuraseurantatiedot. Vuosina 2003–2012 valmistuneet*. Helsingin yliopisto 11.6.2018.

Chiesl, N. (2007). Pragmatic methods to reduce dishonesty in web-based courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 203–211.

Douglas, D. (2010). *Understanding Language Testing*. London: Routledge.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen arviointi (KORU)*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulun julkaisuja 4.

EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2013). Helsinki: WSOY.

Guligers, J. T. M, Bastiaens T. J., Kirschner P. A. & Kester L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381–400.

Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä 2017–2020.
<http://strategia.helsinki.fi> (13.4.2019).

Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R. & Woo, Y. (2004). Designing authentic activities in web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3–29.

Karjalainen, A. (2001). *Tentin teoria*. Oulun yliopiston opetuksenkehittämisyksikön julkaisuja. Dialogeja 3. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.

Khare A. & Lam H. (2008). Assessing student achievement and progress with online examinations: Some pedagogical and technical issues. *International Journal of E-learning*, 7(3), 383–402.

KOPS = *Kielikeskuksen opetussuunnitelma 2017–2020*. Helsingin yliopiston kielikeskus.

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003, 6 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424/> (16.1.2020).

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 156–191. Helsinki: WSOYpro.

Manner-Kivipuro, J., Miettinen, E. & Wallinheimo, K. (2018). Portfolio arviointimenetelmänä. Teoksessa J. Jokinen, S. Karjalainen & H. Mäkäläinen (toim.), *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytänteet – Developing feedback and assessment practices in language learning*, 29–49. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 7.

Manner-Kivipuro, J. & Vänskä, H. (2015). *Portfolio osoittamassa toisen kotimaisen kielen hallintaa*. Esitelmä. HY:n ja Aallon minikonferenssi 2015.

Myyry, L. & Joutsenvirta, T. (2015). Open-book, open-web online examinations: Developing examination practices to support university students' learning and self-efficacy. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 119–132.

Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal*, 9(1), 45–55.

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453–72.

Silpiö, K. (2012). *Opiskeluvilppi ja plagiointi korkeakoulujen opintosuorituksissa. Kirjallisuuskatsaus ja käsiteanalyysi*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1), 8–19.

Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – a longitudinal study of the transition to working life. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44 (4), 581–595.

Tutkintoasetus 2004 = Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 6 §. [https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794_\(20.1.2020\)](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794_(20.1.2020)).

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yates, R. W. & Beaudrie, B. (2009). The impact of online assessment on grades in community college distance education mathematics courses. *American Journal of Distance Education*, 23, 62–70.

Grammatiken i undervisning och bedömning av L2-svenska på nivå B1 och B2

Marianne Inkinen-Järvi

Koska Eurooppalainen viitekehys (GERS 2009) tarjoaa vain yleisluontoisia kuvauksia kieliopillisen taidon arviointiin, selvitän tässä tutkimuksessa suomalaisten ja ruotsalaisten L2-ruotsinopettajien käsityksiä ruotsin kielioppirakenteista viitekehysten tasoilla B1 ja B2. Kyselytutkimus on toteutettu vuosina 2014–2015, ja näkemyksiä rakenteista suullisessa ja kirjallisessa kielitaidossa on kartoitettu avokysymyksillä. Vertaan opettajien käsityksiä prosessointiteoriaan (myöhemmin PT, Pienemann 1998 ja 2005), jonka mukaan oppija prosessoi äidinkielestään riippumatta morfosyntaktiset rakenteet tiettyssä järjestyksessä edeten aloittelijasta (PT-taso 1) edistyneeseen kielenkäyttäjään (PT-taso 5). PT:n mukaan oppijan voidaan katsoa saavuttaneen uusi prosessointitaso tämän käyttäessä kullakin tasolla esiintyvää kielioppirakennetta ensimmäisen kerran. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin kartoittanut näkemyksiä rakenteiden hallinnasta, jolla tarkoitan niiden jonkinasteista automatisoitumistasoa. Teorian mukaan rakenteet automatisoituvat vähitellen prosessoinnin jälkeen, minkä seurauksena myös variaatio oppijakielessä lisääntyy. Tarkastelen, mitkä prosessointitasot ovat edustettuina ja millaisia maakohtaisia eroja näkemyksissä on.

Tasolla B1 käsitykset kielioppirakenteista olivat melko yhtenevät. Morfologian osalta rakenteet edustivat PT-tasoa 2 ja 3 painottuen attributiivikongruenssin ja kaikkien tempusmuotojen jonkinasteiseen hallintaan (PT-taso 3). Sanajärjestyksessä, jota pidettiin liki yhtä tärkeänä molemmissa maissa, suomalaisopettajat määrittelivät lausetyypin ruotsalaisia harvemmin. Lausetyypin määritteliden vastausten perusteella pääpaino oli päälauseen sanajärjestyksessä, jonka suomalaisopettajista mainitsi 33 % ja ruotsalaisopettajista 41 %. Ruotsissa päälauseen sanajärjestyksestä kuvaa ns. V2-sääntö, joka tarkoittaa sitä, että finiittiverbi on väitelauseissa aina paikalla kaksi riippumatta siitä, aloittaako lauseen subjekti vai jokin muu elementti. Jonkin muun kuin subjektin aloittaessa päälauseen verbin on pysyttävä paikalla kaksi, jolloin verbin ja subjektin paikka kääntyy (katso esim. Abrahamsson 2009, 68). Koska tämä käänteinen sanajärjestys (inversio) on keskeinen tekijä ruotsissa, tulkitsin opettajien viittaavan päälauseilla myös inversion hallintaan (PT-taso 4). Inversion mainitsi kuitenkin erikseen vain kaksi ruotsalaisopettajaa. Selkeä näkemysero oli suhtautumisessa sivulauseiden omaksumiseen: ruotsalaisopettajista melkein 40 % verrattuna suomalaisopettajien 17 %:iin mainitsi jo tasolla B1 erikseen sivulauseen sanajärjestyksen (PT-taso 5), jonka jonkinasteinen hallinta jo B1-tasolla voi olla oleellista L2-oppijalle arkielämästä selviytymiseen Ruotsissa.

Tasolla B2 painotuserot lisääntyivät merkittävästi. Morfologiassa ei kiinnitetty erikseen huomiota predikatiivikongruenssiin (PT-taso 4), vaikka passiivirakenteet ja partisiipit maininneet opettajat saattoivat viitata kyseiseen rakenteeseen. Oppijalta odotettiin määräisyyden ja tempusharmonian entistä korrektimpaa hallintaa, Ruotsissa myös erilaisten verbaalirakenteiden (mm. partikkeliverbit) laajempaa käyttöä. Syntaksissa nousi molemmissa maissa esiin sivulauseen (PT-taso 5) ja sanajärjestyksen laajempi hallinta ylipäätään, mikä oli linjassa PT:n ennustaman oppimishierarkian kanssa.

Syfte

I denna artikel beskriver jag L2-svensklärares uppfattningar i Finland och Sverige om vilka grammatiska strukturer som tillmäts betydelse i bedömningen av L2-svenska på GERS-nivåerna B1 och B2 i den gemensamma europeiska referensramen (GERS 2009). Dessa nivåer används bl.a. i kunskapsbedömningen av L2-svenska som en del av kandidatexamen vid finländska universitet. Jag relaterar uppfattningarna till processbarhetsteorin (senare PT, Pienemann 1998 och 2005) enligt vilken varje L2-inlärare oberoende av modersmål tillägnar sig morfosyntaktiska strukturer i inlärarspråket i en viss ordning. Teorin bygger på fem utvecklingsnivåer från nybörjare till avancerad språkbrukare så att en ny stadie kan fastslås när inläraren använder

strukturen på respektive stadiet för första gången. Teorin går alltså inte ut på att bevisa när inläraren behärskar en struktur utan när hen börjar använda den. I min studie är jag dock inte intresserad av första förekomsten, utan syftar med behärskning på mer automatiserade strukturer. Enligt PT automatiseras strukturerna så småningom efter processandet så att korrektheten i de färdigprocessade strukturerna ökar. Jag anser nämligen att en inlärare behöver ha automatiserade strukturer för att kunna kommunicera på respektive GERS-nivå. Målet är att se om läraruppfattningarna följer den inlärningsgång PT presenterar. Tanken är att försöka bidra till att komplettera nuvarande nivåbeskrivningar med grammatiska inslag för att få en mer detaljerad uppfattning om kunskapsnivån och garantera en enhetligare bedömning. Materialet har samlats in åren 2014–2015 och undersökningen har genomförts med hjälp av en enkät (E-blankett) till L2-svensklärare i Finland och Sverige.

Centrala forskningsfrågor är följande:

1. Vilka grammatiska strukturer anser lärarna tillhöra nivå B1 respektive B2?
2. Vilka PT-nivåer representerar de av lärarna nämnda strukturerna på nivå B1 respektive B2?
3. Hur skiljer sig lärarsvaren i Finland och Sverige?

Bakgrund

Referensramen och undervisningen i L2-svenska

Den gemensamma europeiska referensramen GERS (2009) har utvecklats för att fungera som gemensam bas i språkutbildningen i Europa. Avancemang definieras från nybörjare (A1–A2-nivåer) till självständig språkbrukare (B1–B2-nivåer) och vidare till avancerad språkbrukare (C1–C2-nivåer). I nivåbeskrivningarna karakteriseras hör-, skriv-, tal- och läsfärdigheter med kommunikativ kompetens som utgångspunkt. Syftet har varit att garantera kommensurabilitet av språkkunskaper i stället för språk- och landspecifika, sinsemellan olika system. Med hjälp av ramverket kan färdigheter jämföras i olika språk oberoende av skolsystem eller examen. Vid sidan av nivårelaterade kurser används GERS-skalan i själv- och lärarbedömning och den tillämpas på sammanställningen av bl.a. läroplansgrunder och läromedel. Med tanke på ramverkets vida syn är det tillåtet att tillämpa verktyget enligt nationella eller lokala behov (Huttunen & Takala 2004, 325).

Även om grammatiken är en del av den kommunikativa kompetensen (GERS 2009, 106–112; Canale 1983), är informationen vad gäller bedömningen av den grammatiska språkfärdigheten i referensramen knapphändig. Att gemensamma grammatiska riktlinjer inte kunnat definieras närmare i GERS beror sannolikt på att det finns en hel del typologiska skillnader i de i Europa talade språken. Problemet med att strukturer beskrivs översiktligt som "enkla" eller "mer avancerade" är att inläraren inte vet hurdan grammatik som förutsätts för att uppnå de kommunikativa målen på respektive nivå.

Dessutom kan grammatisk färdighet i det variabla inlärarspråket tolkas från mycket olika synpunkter. Beroende på individuella förhållningssätt till avvikande former kan det nämligen finnas skillnader i lärarnas bedömning, något som von Boehm (2019) fann i sin studie i fråga om användningen av en icke-normenlig tempusform i engelskan. Speciellt på mellannivåerna B1 och B2 är det inte alltid lätt att avgöra vilka grammatiska strukturer som tillmäts betydelse i helhetsbedömningen. Enligt nivåbeskrivningarna (bilaga 1) kan inläraren på tröskelnivån B1 upprätthålla interaktion, lösa språkproblem i enkla vardagliga situationer och använda en förhållandevis korrekt repertoar av frekventa sats- och ordstrukturer. Fel får förekomma, men det ska framgå tydligt vad inläraren försöker säga. På nivå B2 skall inläraren utöver nivå B1 effektivt kunna argumentera och korrigera sina fel så att hen representerar en ny grad av språklig medvetenhet. På denna nivå borde inläraren ha god grammatisk behärskning trots enstaka felsägningar och små misstag i meningsstrukturen som ofta kan korrigeras i efterhand.

Vad gäller inlärarens grammatiska inlärningsstadier är forskningsresultaten ändå relativt starka. Enligt processbarhetsteorin (Pienemann 1998 och 2005) utvecklas morfosyntaxen i ett andraspråk i en viss ordning från nybörjarnivån 1 till avancerad språkbrukare på nivå 5 oberoende av modersmål. Teorin har testats på typologiskt väldigt olika språk och i huvudsak med stödande resultat (Flyman Mattsson 2017). Förutom att ett samband mellan PT och allmän kommunikativ språkförmåga funnits i t.ex. L3-franska och L2-svenska (se Granfeldt & Ågren 2013; Eklund Heinonen 2009), fann Lahtinen & Palviainen (2011) att inversion i svenskan, som placeras på PT-nivå 4 av 5, kan vara ett tecken på en relativt hög GERS-nivå.

L2-svenska och GERS i Finland respektive Sverige

I detta kapitel beskriver jag den olika roll L2-svenskundervisning har i Finland och Sverige och granskar GERS-skalans användning i dessa. Med termen L2-svenska avser jag i min studie svenska som andra eller främmande språk, dvs. ett språk som tillägnas efter att förstaspråket etablerats.

Som resultat av ökad invandring har det i Sverige funnits ett större behov än någonsin av att lära ut L2-svenska för att underlätta invandrarnas integration i det svenska samhället. I Finland är det andra inhemska språket, svenska, däremot landets andra nationalspråk, vilket betyder att personer med finska som modersmål åtminstone i grundskolan läst svenska. Studentkohorterna i länderna är således mycket olika: i Sverige är inlärargrupperna mer heterogena och inlärarna har i stället för det gemensamma modersmålet, finska, flera olika modersmål (t.ex. arabiska, persiska, kurdiska). Detta gör att sådana strukturer i svenskan som kanske inte förekommer i modersmålet, påverkar vilka strukturer som upplevs som lätta respektive svåra i svenskan. Även om olika modersmål inte påverkar själva utvecklingsstadierna, går det vanligen snabbare att avancera från en nivå till en annan ifall strukturen också finns på modersmålet (Flyman Mattsson & Håkansson 2010).

I Sverige betalar staten olika utbildningsföretag och folkhögskolor för att undervisa i svenska för invandrare (sfi) och svenska som andraspråk (sva). Sfi är vuxenutbildningens svar på högstadiet. Kurserna är indelade i A–D så att inlärares efter genomgången av sfi är på GERS-nivå B1. Sva är gymnasienivå med tre kurser i svenska. Efter kurserna får studenterna behörighet att söka till universitet där C1-nivå krävs. För att bli godkänd måste studenten precis som i den vanliga grund- och gymnasieskolan klara betyget E på en skala från E till A. GERS-baserade kurser ordnas av Folkuniversitetet i både allmän svenska samt specialkurser för en som behöver språket i arbetet, t.ex. inom sjukvården. På kurserna i allmän svenska kan kursmaterialet variera: läraren kan använda eget kursmaterial eller GERS-baserade läromedelsserier. Eftersom GERS inte definierar grammatiska nivådeskriptorer, bygger dessa läromedel på författarnas syn på grammatiken på olika nivåer. Av detta skäl kan grammatiska strukturer i dessa presenteras i varierande ordning. På universitetsnivå riktar sig kurserna i L2-svenska såväl till andraspråksintresserade som till (blivande) lärare i svenska som andraspråk, sfi och övriga ämnen. Även högskoleförberedande kurser i svenska som främmande språk med koppling till GERS ordnas av vissa universitet. Bedömningspraxis på dessa kurser är dock nödvändigtvis inte förknippad med GERS, utan beror på läroanstalt och kurs. Även diverse GERS-baserade språktest (se t.ex. Swedex) ordnas för nivåbestämning för personer som vill bevisa sina kunskaper i svenska för arbetsgivaren.

I Finland förväntas studenten efter gymnasiesvenskan ha uppnått nivå B1. Det andra inhemska språket (för finskspråkiga studenter svenska) är en del av kandidatexamen så att den studerande inom sitt eget fackområde ska påvisa sådana språkkunskaper som krävs av statsanställda vid tvåspråkiga myndigheter (Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 2003/424 § 6). För detta ändamål erbjuder Språkcentrum vid Helsingfors universitet studerandena fakultetsspecifika språkkurser på 3 studiepoäng. Kursmaterialet, autentiska och aktuella texter, utarbetas av läraren och grammatik behandlas vid behov enligt den svårighetshierarki läraren anser vara relevant för kommunikativa syften inom det egna fackområdet. GERS används i bedömningen så att muntlig och skriftlig färdighet bedöms separat enligt nöjaktig förmåga (B1) eller god förmåga (B2). Kursen i andra inhemska språket kan alternativt avläggas genom ersättande prov, men även i dem ligger fokus i bedömningen på kommunikativ språksyn och helhetsintryck. Vid sidan av GERS kan en språkcentrumlärare även använda sig av nationella GERS-baserade bedömningsskalor, bland annat KORU (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006), som skapats i syfte att utveckla kommensurabiliteten av prestationer i svenska språket på finländska universitet och yrkeshögskolor. För personer med invandrarbakgrund erbjuder några yrkeshögskolor och högskolor respektive universitet (bl.a. Språkcentrum vid Helsingfors universitet) nybörjarkurser i svenska. Utgångsnivån på dessa Swedish for beginners -kurser är A1–A2. Även arbetarinstitut erbjuder kurser i svenska för invandrare på vissa orter. Integrationskurserna i dessa sfi-program motsvaras av nivåer A1, A2 och B1.

Material och metod

För att kartlägga L2-svensklärarnas uppfattningar om vilka grammatiska strukturer som tillmäts betydelse i bedömningen av L2-svenska på olika GERS-nivåer påbörjades undersökningen i Finland och Sverige 2014–2015. Därefter har den genomförts i 11 länder (bl.a. Ryssland, Baltikum och Tyskland). Lärarna (N=107) representerar i huvudsak europeiska högsolor och universitet. Syftet var att i ljuset av PT kartlägga läraruppfattningar om grammatiken i muntlig och skriftlig förmåga speciellt på nivåerna B1 och B2.

Enkäten (E-blankett) bestod av tre delar. Del ett innehöll bakgrundsfrågor om t.ex. kön, modersmål och undervisningserfarenhet. I del två ställdes endast kvantitativa frågor och i del tre både kvalitativa och kvantitativa frågor. Enkätfrågorna var desamma i Finland och Sverige med den skillnaden att i enkäten i Finland (bilaga 2) ställdes fler bakgrundsfrågor och en fråga mer vad gäller frågorna i tredje delen. Del två bestod av flervalsfrågor om 36 färdigt definierade grammatiska element med de i PT beskrivna strukturerna som utgångspunkt. För att se hurdana paralleller som finns mellan GERS- och PT-nivåerna skulle lärarna kategorisera elementen i relation till en kurs på nivå B2 enligt följande svarsalternativ:

1. Grundläggande kunskaper som i regel inte repeteras under kursen
2. Grundläggande kunskaper som kan repeteras under kursen
3. Kärnstoff (huvudsakligen nytt stoff) som behandlas under kursen
4. Kompletterande stoff som eventuellt behandlas under kursen

I tredje delen kartlades uppfattningar om de nivårelaterade elementen på nivåerna B1 och B2 kvalitativt med två öppna frågor (fråga 2 och 3). Fråga 1, som handlade om grammatikens roll på kurser i det andra inhemska språket (s.k. tjänstemannasvenska) vid finländska universitet, ställdes endast i Finland:

1. Vilka grammatiska strukturer och element utgör kärnan på kursen? Vilka av dem brukar du ta upp?
2. Vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B1?
3. Vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B2?

I sista delen ställdes dessutom två flervalsfrågor om bedömningspraxis beträffande bedömningen av muntlig och skriftlig förmåga samt en öppen fråga om grammatikens roll i undervisningen av L2-svenska. I denna artikel ska jag endast presentera resultaten från de två öppna frågorna (fråga två och tre), dvs. vilka grammatiska strukturer studenten ska behärska på nivå B1 och B2 i Finland och Sverige. Resultaten för Finlands del har presenterats mera ingående i Språkcentrums vid Helsingfors universitet publikationsserie (Inkinen-Järvi & Jokinen 2016).

I Finland försökte jag nå så många språkcentrumlärare i svenska som möjligt eftersom GERS används i kunskapsbedömningen av L2-svenska på finländska universitet. Alla

lärare (N=30), som besvarade enkäten, tjänstgör på språkcentrum vid universitet i Finland. Majoriteten av lärarna har finska som modersmål (83 %). Eftersom förfrågan genomfördes som E-blankett via språkcentrumcheferna vid finländska universitet, kan jag tyvärr inte definiera svarsprocenten.

I Sverige var situationen något utmanande, för det var svårt att hitta kontaktuppgifter till lärare som arbetar bl.a. på Folkuniversitetet eller på universitet där GERS används. För att kunna skicka E-blanketten vidare anlidade jag olika kontaktpersoner i läroanstalter. De svenska lärarna, sfi-lärare eller L2-lärare (N=27), representerar Folkuniversitetet eller Lunds universitet. 81 % av lärarna har svenska som modersmål. En del av lärarna i Sverige valde att besvara frågorna i pappersform på grund av datatekniska skäl.

De av lärarna nämnda grammatiska strukturerna på nivåerna B1 och B2 relateras till processbarhetsteorin (Pienemann 1998 och 2005) som är en modell för grammatisk utveckling i inlärarspråket. I och med att PT endast inkluderar den grammatiska aspekten av språkinlärningsprocessen, kan den inte ensam ligga till grund för exempelvis betygsättning. Enligt PT lär varje inlärare oavsett modersmål in morfosyntaxen i en speciell ordning i ett språk. De fem utvecklingsnivåerna, där nivå 1 beskriver nybörjarnivån, avlöser varandra så att varje nivå förutsätter en högre processningskapacitet och tillägnande av strukturerna på föregående nivå (se tabell 1). Efter första förekomsten av en struktur på respektive nivå kan en ny processningsnivå fastslås. Då behärskar inläraren inte alla regler eller ens träffar rätt i majoriteten av sina yttranden på denna nivå, utan korrektheten i de processade strukturerna varierar en hel del innan de blir helt automatiserade. Efter processandet lämnas strukturen för automatisering så att nästa stadium kan börja processas. När språket blir komplexare, ökar även variationen. Teorin bygger således på identifieringen av processtadiet, på automatisering och på variation. (Pienemann-Kessler 2011; Hammarberg 2004, 55; Pienemann & Håkansson 1999, 387.) Eftersom PT inte bevisar när en inlärare "kan" en struktur på ett visst stadium, har några forskare (bl.a. Paavilainen 2015) för att mäta inläring gjort analyser utifrån olika korrekthetsgrader (t.ex. 50 % eller 80 %) eller krävt tre korrekta kontexter som gräns för automatisering av en viss nivå (Flyman Mattsson & Håkansson 2010). I min studie utgår jag också från något slags automatiseringsnivå eftersom inläraren behöver kunna utnyttja automatiserade rutiner för att klara av kommunikationen. Genom att använda förekomstkriteriet riskerar man att element lärts in som en helhet utan att delarna är analyserade.

På det hela taget stöder data från L2-inlärare av typologiskt olika språk PT (Flyman Mattsson 2017). Detta gäller dock de studier som utgått från förekomstkriteriet, inte från korrekthetsprocenten (Håkansson 2004, 157). Svenskans morfosyntax har undersökts mycket utifrån PT (se bl.a. Pienemann & Håkansson 1999; Eklund Heinonen 2009; Norrby & Håkansson 2007; Schönström 2010; Philipsson 2004). Även några motbevis finns, t.ex. att numeruskongruens lärs in före genuskongruens i svenska, vilket inte syns i PT-

hierarkin (se bl.a. Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde & Lund 2001; Philipsson 2007; Paavilainen 2015).

I tabell 1 visas utvecklingsstadierna för det svenska språket (Pienemann och Håkansson 1999). Den morfologiska utvecklingen behöver inte gå hand i hand med den syntaktiska, en inlärare kan exempelvis ha nått en högre morfologisk nivå än motsvarande syntaktisk (Flyman Mattsson & Håkansson 2010, 20). PT grundades med muntlig produktion i tyska som utgångspunkt (Pienemann 1998), men bl.a. Norrby & Håkansson (2007, 106) som prövat PT även på skriftlig produktion, anser att teorin också kan tillämpas på skriftligt material. I min studie har jag inte separerat tal och skrift, utan utgår från samma hypotes som Norrby & Håkansson (2007) att tal och skrift kräver samma processningsförmåga när det gäller att kommunicera ett innehåll i stället för att reproducera inlärd fraser.

Tabell 1. Inlärningsordningen för det svenska språket efter Pienemann & Håkansson (1999), Håkansson (2004) och Abrahamsson (2009)

PT-nivå 5 (Grammatisk information mellan satser) Syntax: Bisatser med bisatsordföljd (rätt placering av negation och satsadverbial). <i>Jag ringer om jag inte är sjuk.</i> Morfologi: -
PT-nivå 4 (Grammatisk information inom satser) Syntax: Topikalisering med inversion. <i>Nu springer han.</i> Framförställt frågeord med inversion. <i>Varför springer han?</i> Morfologi: Predikativ kongruens. <i>Dagarna var vackra.</i>
PT-nivå 3 (Frasmorfologi) Syntax: Topikalisering utan inversion. <i>Nu han springer.</i> Framförställt frågeord utan inversion. <i>Varför han springer?</i> Morfologi: Attributiv kongruens. <i>en vacker vy, många vackra vyer, vill äta, har lyssnat</i>
PT-nivå 2 (Lexikal morfologi) Syntax: Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb). <i>Han springer.</i> Morfologi: Plural, species förekommer vid enskilda ord. <i>huset, pojkar, äter, lyssnade</i>
PT-nivå 1 (Nybörjarnivå) Oböjda ord, enstaka konstituenten. <i>Inte komma?</i>

Eftersom PT kan användas i identifieringen av inlärarens aktuella utvecklingsstadium "i förbifarten" (Håkansson 1995, Flyman Mattsson & Håkansson 2010, 19), kan den möjligen utnyttjas som ett kompletterande verktyg i GERS. Även om inlärningsgången inte kan påverkas, kan den påskyndas genom att läraren väljer optimal undervisningsnivå, en så kallad i+1-nivå (se närmare om inputhypotes Kraschen 1981 enligt Abrahamsson 2009, 120). Med detta avses en processningsnivå som är en nivå över inlärarens aktuella nivå (Se Flyman Mattsson & Håkansson 2010, 11–12, 19, 65, 78, 80; Hammarberg 2004, 61). Enligt Pienemanns teachability hypothesis (1984) kan inlärningsordningen inte ändras genom formell undervisning, utan undervisningen är

effektivast om den koncentrerar sig på de strukturer som inläraren är färdig för i sin språkutveckling.

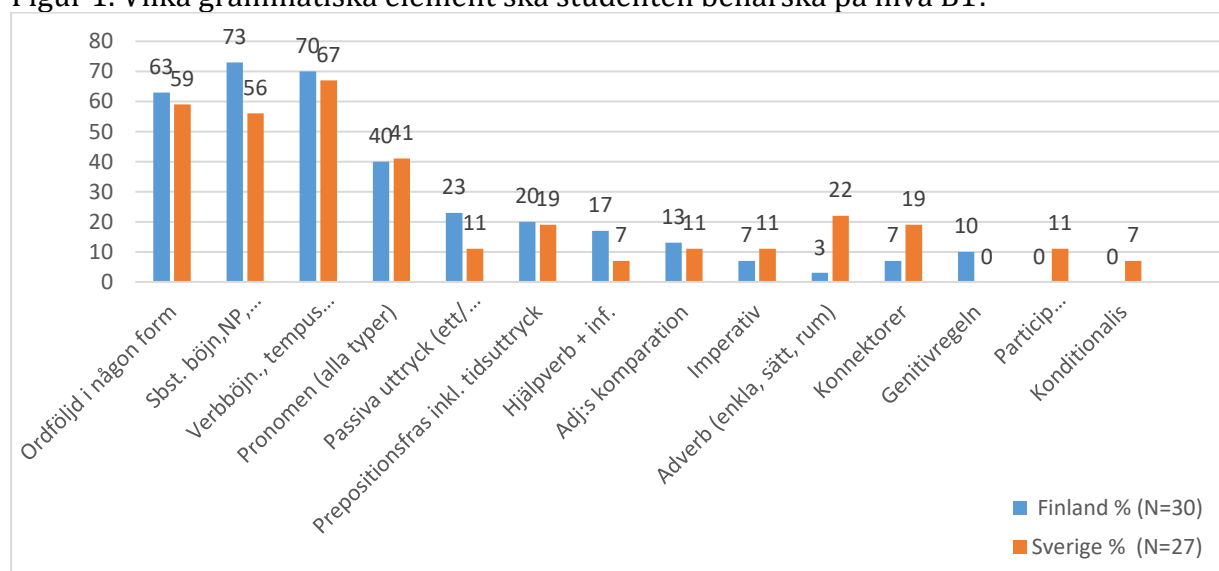
Analys

Lärarnas åsikter om grammatiska strukturer på nivå B1

Lärarnas uppfattningar om vilka grammatiska strukturer och element studenten ska behärska på tröskelnivån B1 kartlades med följande öppna fråga: vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B1? Med behärskning syftades i detta sammanhang på ett mer systematiskt bruk av en struktur, dvs. på någon sorts automatiseringsnivå. Frågan besvarades av 30 finländska och 27 svenska lärare. I båda länderna svarade en informant att hen var osäker eller inte visste vilka strukturer studenten ska behärska på nivå B1. Därtill var sex svar svårtolkade eller oklara i Finland, fem i Sverige. I dessa svar definierades bl.a. att "det beror på helheten" eller "allt beror på hur ofta vissa fel förekommer."

På B1-nivån råder det oavsett smärre betoningsskillnader en förvånansvärt stor enighet om att inläraren i någon mån ska behärska elva grammatiska strukturer för att klara av de kommunikativa målen (se Figur 1).

Figur 1. Vilka grammatiska element ska studenten behärska på nivå B1?



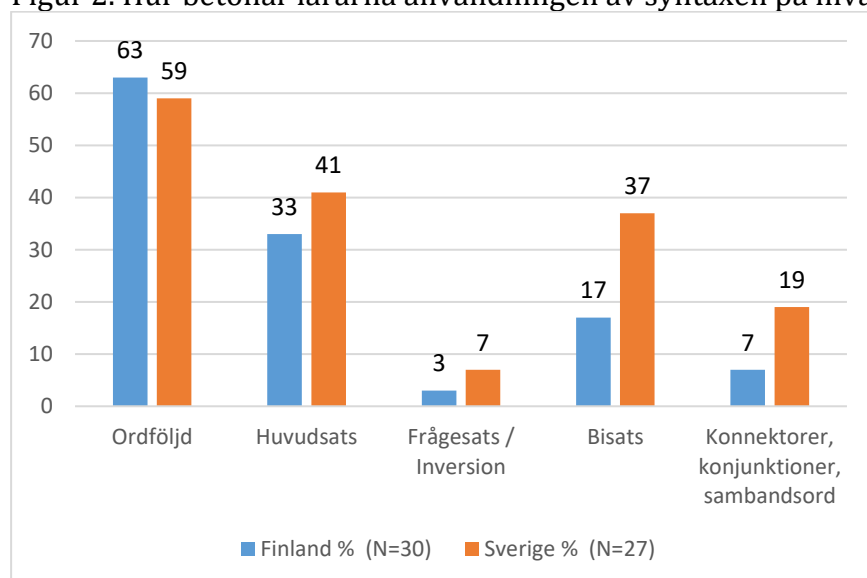
Enligt över hälften av informanterna i båda länderna består den grammatiska kärnan av tre element: ordföljd (Finland 63 %, Sverige 59 %), någon form av substantivfras (Finland 73 %, Sverige 56 %) och verbfras (Finland 70 %, Sverige 67 %). Även pronomen (personliga, possessiva, reflexiva, objektsformer) intar en ganska central roll med ca 40 %. Huvudfokus i de strukturer som tas upp vid substantivfraser ligger på PT-nivåerna 2

och 3: plural, species, substantiv(böjning), adjektiv som attribut/ attributiv kongruens, nominalfras, (pronomen) + adjektiv + substantiv. Dessutom nämner fem finländska och sju svenska lärare endast adjektiv(böjning / -kongruens) med vilka de förstås kan syfta på användningen av adjektiv som attribut (PT-nivå 3) eller som predikativ (PT-nivå 4). Kongruens, som inte heller definieras närmare, får enstaka omnämnan den hos båda grupperna. Adjektiv som predikativ (PT-nivå 4), som alltså enligt PT kräver en högre processningsförmåga än attributiv kongruens, nämns separat av endast en finländsk informant. Beträffande verbfraser ligger fokus på tempusböjningen, dvs. på användningen av alla tempusformer (PT-nivå 3). Siffrorna vid verbfraser syftar dock inte bara på verb- eller tempusböjningen, utan på alla verbala element, bl.a. passiv och imperativ. Dessutom nämns hjälpverb eller hjälpverb med infinitiv (PT-nivå 3) av båda informantgrupperna. Eftersom presens / presens + preteritum (PT-nivå 2) endast får enstaka omnämnan den i båda länderna, tolkar jag det som att studenten anses ha tillägnat sig dessa två tempusformer redan tidigare. I morfologin tyder helheten därmed på att studenten förväntas kunna använda strukturer på PT-nivå 3 relativt korrekt.

På nivå B1 finns även några betoningsskillnader. I Finland anser cirka 20 % att passiva uttryck (främst s-passiv) utgör en viktig insats i inläringen medan ungefär lika många lärare i Sverige lyfter fram adverb, som dyker upp bara i ett av de finländska svaren. Dessutom nämns genitivregeln endast i Finland, participformerna (presens -/ perfekt particip) och konditionalis i Sverige. Verbala strukturer (bl.a. partikelverb och reflexiva verb) är engångsbelägg i materialet i Sverige medan ordklasser och de vanligaste rektionerna nämns av en informant i Finland.

I det följande analyseras svaren för tillägnandet av syntaxen på nivå B1 närmare (Figur 2), för tillägnandet av huvud- och bisatser representerar olika PT-nivåer och kräver därmed olik processningsförmåga.

Figur 2. Hur betonar lärarna användningen av syntaxen på nivå B1?



Cirka 60 % av lärarna anser ordföljden vara viktig i informationsutbyte. Att definiera kravnivån ur PT:s perspektiv är dock inte så enkelt eftersom lärarna i Finland inte specificerat satstypen lika ofta som lärarna i Sverige. På basis av de svar i vilka satstypen definierats ligger fokus på huvudsatser (Finland 33 %, Sverige 41 %). Förutom att en finländsk informant nämner frågesatser hänvisas i Finland inte separat till inversion (PT-nivå 4). Att kunna tillämpa inversionsregeln är nödvändigt ifall frågesatsen inleds med ett frågeord i stället för ett verb. I Sverige nämns inversion separat av endast två lärare. Eftersom svenskan är ett V2-språk, där det finita verbet måste förbli på andra plats i en huvudsats, antar jag att dessa lärare utgått från att inversion automatiskt tillhör huvudsatsordföljden. Hurdan korrekthetsgrad som lärarna tänkt på är dock omöjligt att säga något om. Eftersom tillägnandet av inversion förutsätter att inläraren redan tidigare börjat använda topikaliserade huvudsatser utan inversion (PT-nivå 3), kan inverterade huvudsatser användas med varierande korrekthet länge innan strukturen blir helt automatiserad. Det intressanta är att bisatser (PT-nivå 5), som enligt PT förutsätter tillägnande av predikativ kongruens och inversion (PT-nivå 4), redan på denna nivå anses vara nästan lika viktiga som huvudsatser i Sverige, för 37 % av de svenska informanterna jämfört med Finlands 17 % nämner dessa separat. De få lärare som definierat bisatstypen nämner antingen enkla eller indirekta bisatser. Även konnektorer får fler omnämnanden i Sverige. De svenska lärarna tar upp konjunktioner respektive subjunktioner medan de finländska lärarna nämner bara konnektorer.

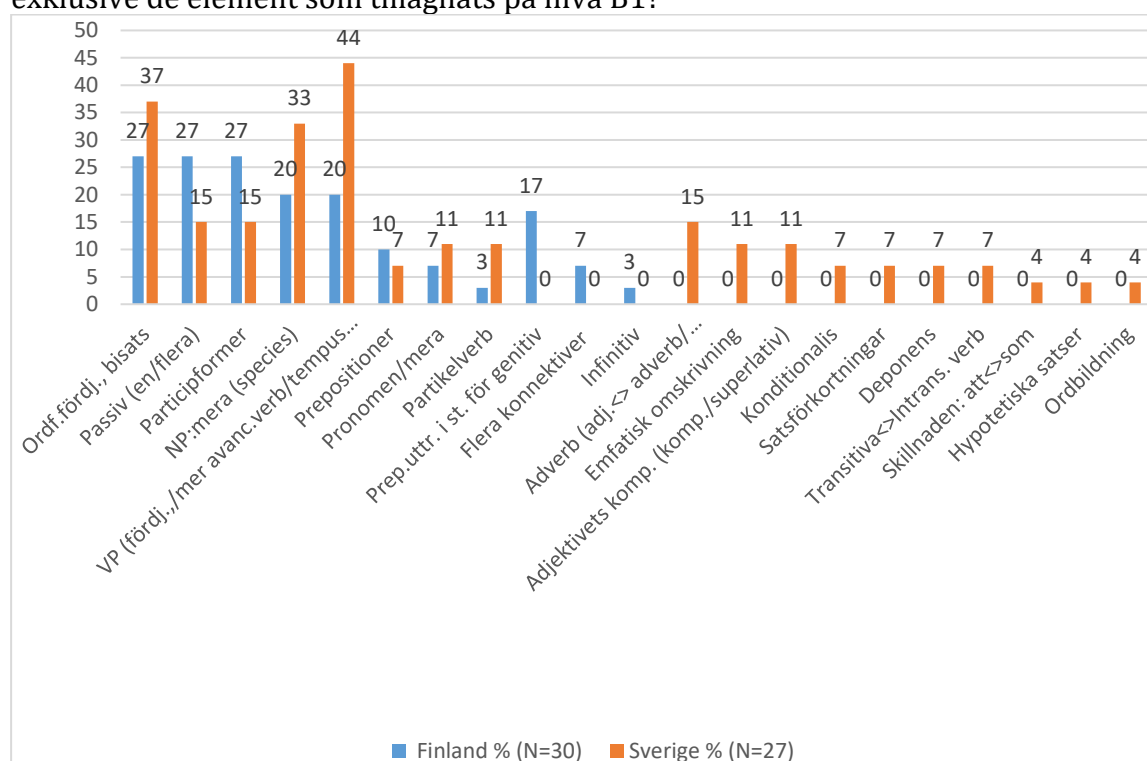
Lärarnas åsikter om grammatiska strukturer på nivå B2

Den öppna frågan om vilka grammatiska strukturer studenten ska behärska på nivå B2 besvarades av samma 30 finländska och 27 svenska informanter som på nivå B1. En gemensam tendens fanns dock att skönja i svaren: lärarna var inte längre så säkra på vilka

strukturer som var nya på nivå B2. I Finland angav två och i Sverige fyra lärare att de inte visste eller att de var osäkra på strukturerna. Dessutom var tio svar i Finland och sex i Sverige svårtolkade. I dessa svar definierades bl.a. att "det beror på helheten" eller "mer avancerade strukturer."

Utgångspunkten för följande resonemang är alltså vilka grammatiska element som inläraren utöver kunskapsnivån på B1 ska kunna använda för att uppnå de kommunikativa målen på nivå B2. Även om det nämns åtta gemensamma element (bredare ordföljd, passiva uttryck, particip, mer om nominal- och verbfraser, prepositioner, pronomen och partikelverb), ökar skillnaderna i lärarnas uppfattningar markant, för fokus ligger nu ännu tydligare på olika element (se Figur 3).

Figur 3. Vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B2 exklusive de element som tillägnats på nivå B1?



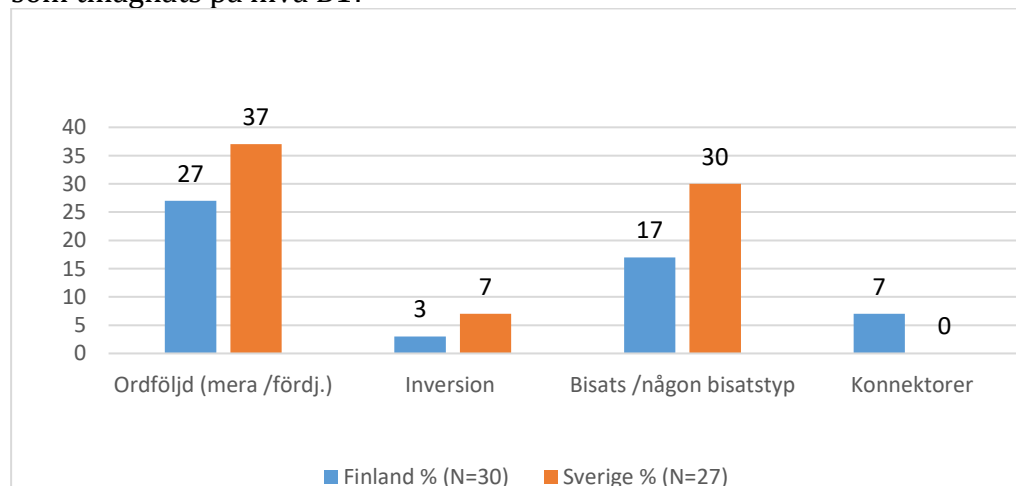
Till skillnad från nivå B1 är antalet enstaka grammatiska strukturer som endast förekommer i några svar större. Dessutom är antalet sådana omnämnanden större i Sverige, tio mot Finlands tre. Vidare är det att märka att genitivregeln, som nämndes i Finland redan på nivå B1, aldrig upptas av de svenska informanterna.

I Finland betonar 27 % av lärarna passiva uttryck, participformer och bredare kunskaper i ordföljd, i Sverige ligger fokus på fördjupade kunskaper i verbfraser (44 %), bredare kunskaper i ordföljd (37 %) och mera om substantivfraser (33 %). 20 % av lärarna i Finland nämner också substantiv- och verbfraser. De på nivå B1 nämnda morfologiska

strukturerna motsvarade PT-nivåerna 2 och 3. Även om adjektiv och adjektiv kongruens nämndes, fäste lärarna separat inte uppmärksamhet vid adjektiv som predikativ (PT-nivå 4). Av detta skäl är rollen av denna struktur, som enligt PT tillägnas före bisatsordföljden (PT-nivå 5), av intresse på nivå B2. I Finland tas den inte upp, en lärare nämner kongruens. Samma tendens syns i Sverige där en lärare nämner substantiv + adjektivkongruens. Det bör dock noteras att lärarna med flera varianter av passiv eller vara- och bli-passiv (Finland 27 %, Sverige 15 %) kan syfta på just användningen av predikativ kongruens, för inläraren skall i vara- och bli-passiv förutom verbböjningen kunna böja ett adjektiv som predikativ (ex. huset är / blir målat). I Finland nämner 27 % och i Sverige 15 % av informanterna participformer utan att precisera om de gäller presens respektive perfekt particip och i vilken ställning dessa borde kunna användas. I morfologin tyder svaren på något slags fördjupning av de på B1-nivå nämnda strukturerna species och tempus i båda länderna, även om kravnivån tycks vara högre i Sverige. Vad gäller fördjupade kunskaper i verbfraser, det viktigaste elementet i Sverige, finns en tendens att notera: Vid sidan av tempusharmonin tycks lärarna i Sverige utgå från en bredare kännedom om vissa verbala konstruktioner (mer avancerade verb i alla former, många partikelverb, konditionalis och deponens).

Den syntaktiska analysen ger vid handen att lärarna nu förutsätter en viss fördjupning av syntax i form av bredare kunskaper i ordföljden, mer kunskap om vissa mer specifika fall, alla ordföljdsvarianter, inversion (enstaka omnämmanden) eller bisatser (se Figur 4).

Figur 4. Hur betonar lärarna användningen av syntaxen på nivå B2 exklusive de element som tillägnats på nivå B1?



Bisatser, som kräver den högsta processningsförmågan (PT-nivå 5), tas upp av båda informantgrupperna. Dessa anses dock fortfarande vara viktigare i Sverige (30 %) än i Finland (17 %). I Sverige nämns relativa bisatser, placeringen av satsadverbial och indirekt tal, i Finland indirekta frågesatser. Eftersom bredare kunskaper i huvudsatser upplevs viktigare i Sverige och två svenska informanter nämner inverterade huvudsatser,

kan även kravet på inversionen tänkas vara högre i Sverige. I och med att fokus nu flyttats från huvudsatser till bisatser verkar svaren följa den syntaktiska inlärningshierarki PT presenterar.

Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie var att kartlägga läraruppfattningar i Finland och i Sverige om vilka grammatiska strukturer som tillmäts betydelse i bedömningen av L2-svenska på GERS-nivå B1 och B2. Svaren relaterades till processbarhetsteorin (PT, Pienemann 1998 och 2005) för att undersöka kopplingarna mellan de av lärarna nämnda strukturerna och PT-nivåerna. I stället för förekomstkriteriet kartlades vilka morfosyntaktiska strukturer inläraren i någon mån förväntas behärska på dessa nivåer. Det är dock omöjligt att veta hur långt kommen automatisering lärarna exakt tänkt på, om strukturer ska kunna användas till 80 % rätt eller om det räcker med exempelvis 50 %s korrekthet.

På färdighetsnivå B1 rörde en relativt stor enighet om elva strukturer som studenten antogs behärska för att klara av de nivårelaterade kommunikativa målen: ordföljd i någon form, species samt nominalfraser, verbböjning inklusive alla tempusformer, pronomen, passiva uttryck (ett eller flera), prepositionsfraser inklusive tidsuttryck, hjälpverb och infinitiv, adjektivets komparation, imperativ, adverb och konnektorer. I morfologin ansågs studenten ha uppnått PT-nivå 3, och strukturerna motsvarade inlärningsordningen på PT-nivåerna 2 och 3 (substantivböjning, species, adjektiv+substantiv, nominalfraser, tempusböjning helt, hjälpverb och infinitiv). Trots att även adjektiv och adjektivkongruens nämndes, togs predikativ kongruens (PT-nivå 4) separat inte upp. Med tanke på språkutvecklingen på nivå B2 skulle det utifrån mina resultat löna sig att i undervisningen av morfologin fokusera på denna struktur som ligger på en högre nivå, dvs. på PT-nivå 4 (se inpuhypotes Kraschen 1981 enligt Abrahamsson 2009, 120). I ordföljden, som också gavs en central roll, gjordes analysen utifrån de svar i vilka satstypen definierats separat. Enligt dessa låg tyngdpunkten tydligt på huvudsatser. Studenten förväntades i någon mån ha tillägnat sig PT-nivå 4 förutsatt att lärarna ansåg inversionen automatiskt tillhöra huvudsatsordföljden i ett V2-språk. Att fundera på inversionens roll i undervisningen och diskutera korrekthetskravet på inversion i bedömningen på nivå B1 är väsentligt av två orsaker: inläraren kan inte tillägna sig bisatsordföljden förrän hen behärskar huvudsatsordföljden till fullo. Dessutom är utebliven inversion enligt tidigare studier typiskt även hos relativt avancerade andraspråksbrukare av L2-svenska. Att bisatser i Sverige (PT-nivå 5) verkade vara nästan lika viktiga som huvudsatser kan bero på att inlärare med invandrabakgrund anses behöva bisatser tidigare för att klara av vardagen i det svenska samhället. De finländska universitetsstuderandena har inte ett lika tvingande behov av att förklara och beskriva saker på svenska utanför klassrummet.

På nivå B2, där inläraren enligt nivåbeskrivningarna ska ha god grammatisk behärskning, ökade betoningsskillnaderna markant och fokus låg tydligare på olika strukturer. Det intressanta var att predikativ kongruens (PT-nivå 4) fortfarande inte förtjänade lärarnas uppmärksamhet separat, utan de på nivå B1 nämnda species och tempusharmoni, som speciellt i Sverige nu lades mycket fokus på, förväntades ha automatiserats hos studenten. Båda lärargrupperna kunde dock med vara- och bli-passiv samt particip syfta på behärsningen av just predikativ kongruens som enligt PT tillägnas före bisatsordföljd. En potentiell förklaring till att lärarna inte gör en skillnad mellan attributiv och predikativ kongruens kan vara att de på samma sätt som Paavilainen (2015) anser att det inte finns större skillnader i svårigheten av attributiv och predikativ kongruens som representerar olika processnivåer i PT. I syntaxen fanns emellertid en gemensam tendens att se, nämligen kravet på något slags fördjupning av ordföljden eller bisatser. Detta berättar om att inläraren i större grad förväntas ha tillägnat sig huvudsatsordföljden till fullo. I och med att tyngdpunkten i syntaxen flyttade från huvudsatser (PT-nivå 4) till bisatser (PT-nivå 5), harmonierar svaren med PT:s inlärningshierarki. Eftersom bisatsordföljd representerar den högsta nivån i PT, borde studenten ur PT:s perspektiv på B2-nivå behärska strukturerna på de lägre PT-nivåerna. Trots detta är det viktigt att minnas att morfologi och syntax inte alltid följs åt, utan det är möjligt att inlärarens kunskaper utvecklas snabbare inom det ena området.

För att kunna komplettera de nuvarande kunskapskriterierna med grammatiska inslag krävs både diskussion om korrekthetskravet på de ovan nämnda strukturerna och mer information om aktualiseringen av speciellt predikativ kongruens samt olika huvud- och bisatstyper i undervisningen. Jag önskar att svaren till flervälsfrågorna erbjuder mer vägledning i detta avseende och att mina resultat tillför diskussionen kring bedömningen av L2-svenska någonting matnyttigt.

Referenser

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

von Boehm, S. (2019). *Variation in the use and norms of English verb forms: A study of Finnish university student and teachers*. Publikationer utgivna av språkcentrum vid Helsingfors universitet 8.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.

Eklund Heinonen, M. (2009). *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Uppsala universitet.

Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.

GERS 2009 = *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2009). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2009/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-larande-undervisning-och-bedomning> (14.4.2019).

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. & Lund, K. (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 389–416.

Granfeldt, J. & Ågren, M. (2013). Stages of Processability and Levels of Proficiency in the Common European Framework of Reference for Languages. The Case of L3 French. Published in: *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*. Lund University.

Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

Håkansson, G. (1995). Rapid Profile – en snabbdiagnos av grammatisk nivå i inlärarespråk. I: Linnerud, Moira: *Språk – utvärdering – test*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 10–12 november 1994, 63–69. Uppsala: ASLA.

Håkansson, G. (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 152–167. Lund: Studentlitteratur AB.

Huttunen, I. & Takala, S. (2004). *Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Inkinen-Järvi, M. & Jokinen, J. (2016). Språkcentrumlärares uppfattningar om grammatikens roll på kurserna i L2-svenska vid finländska universitet. I: T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.), *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and counselling in language learning*, 157–176. Publikationer utgivna av Språkcentrum vid Helsingfors universitet 6.

Kraschen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 2003/424 § 6). Given i Helsingfors 6.6. 2003. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424>.

Lahtinen, S. & Palviainen, Å. (2011). Omvänd ordföljd–en indikator för nivåbedömning inom CEFR? I: Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3*, 88–101.

Norrby, C. & Håkansson, G. (2007). *Språkinläring och språkanvändning i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB.

Paavilainen, M. (2015). *Inläring och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 260.

Philipsson, A. (2004). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 121–150. Lund: Studentlitteratur AB.

Philipsson, A. (2007). *Interrogative Clauses and verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Doktorsavhandling. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as a L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 383–420.

Pienemann, M. & Kessler, J-U. (Eds.) (2011). *Studying Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: Benjamins.

Schönström, K. (2010). *Tvåspråkighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Swedex: Swedish Examinations. Folkuniversitetet. <https://www.folkuniversitetet.se/english/swedex-swedish-examinations/about-swedex2/> (13.1.2020).

BILAGA 1

Kriterier för allmän muntlig produktion (GERS 2009, 60):

Nivå B2

Kan ge tydliga, systematiskt utformade beskrivningar och presentationer av komplicerade ämnen där viktiga punkter lyfts fram på lämpligt sätt, och ge relevanta, understödjande fakta.

Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar och presentationer av en rad olika ämnen med anknytning till sitt intresseområde och utveckla och ge stöd för tankar med hjälp av understödjande detaljer och belysande exempel.

Nivå B1

Kan relativt flytande ge en enkel beskrivning av ett eller flera ämnen inom sitt intresseområde och presentera den i logisk följd.

Kriterier för allmän skriftlig produktion (GERS 2009, 63):

Nivå B2

Kan skriva tydliga, detaljerade texter om flera ämnen med anknytning till sitt intresseområde samt sammanställa och utvärdera information och argument ur olika källor.

Nivå B1

Kan skriva enkla, sammanhängande texter om flera kända ämnen inom sitt intresseområde, genom att sätta samman en rad korta, fristående element i en logisk följd.

Kriterier för grammatisk korrekthet (GERS 2009, 111):

Nivå B2

Har god grammatisk behärskning även om det fortfarande förekommer enstaka felsägningar och icke-systematiska fel och små misstag i meningsstrukturen, vilka dock är sällsynta och ofta kan korrigeras i efterhand.

Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd.

Nivå B1

Kommunicerar någorlunda korrekt i välbekanta sammanhang och har i regel god kontroll, även om modersmålet har märkbar inverkan. Fel förekommer, men det framgår tydligt vad han/hon försöker säga.

Använder en förhållandevis korrekt repertoar av frekventa sats- och ordstrukturer som har samband med förutsägbara situationer.

BILAGA 2: Förfrågan till svensklärare vid språkcentrum i Finland

Bakgrundsfrågor

1 Kön Man Kvinna

2 Skolbildningsspråk (det språk som du skrev som modersmål i studentprovet)
Svenska Finska Annat

3 Universitet eller högskola där du undervisar

4 Undervisningserfarenhet vid språkcentrum

Under 1 år

1-5 år

6-10 år

11-15 år

Över 15 år

5 Vad studerar de studenter du huvudsakligen har undervisat i tjänstemannasvenska?
Ange t.ex. fakultet, fackområde eller motsvarande.

6 Hurdana kurser har du undervisat?

Förberedande kurser i svenska

Kurser i s.k. tjänstemannasvenska/fakultetskurser (i andra inhemska språket)

Kurser i avancerad svenska

Andra kurser i svenska, t.ex. nybörjarkurser för utländska studenter

7 Hur mycket kontaktundervisning (antalet lektioner) ingår i kurser i tjänstemannasvenska och hur många studiepoäng ger de på ditt språkcentrum?
Precisera närmare om antalet kontaktundervisningstimmar resp. studiepoäng varierar mellan dessa kurser.

Nedan ställer vi frågor om dina uppfattningar om i vilket skede i förhållande till kursen studenterna ska behärska vissa grammatiska strukturer. Frågorna gäller kursen i tjänstemannasvenska.

Följande fyra svarsalternativ upprepades efter varje struktur:

- *grundläggande kunskaper som i regel inte repeteras under kursen*
- *grundläggande kunskaper som kan repeteras under kursen*
- *kärnstoff (huvudsakligen nytt stoff) som behandlas under kursen*
- *kompletterande stoff som eventuellt behandlas under kursen*

SUBSTANTIVFRAS

- Bildning av obestämd och bestämd form
- Användning av obestämd och bestämd form
- Adekvat användning av nakna former i varierande sammanhang (t.ex. former typiska för vissa myndighetstexter)
- Böjning av substantiv och adjektiv tillsammans
- Substantivets och adjektivets form med olika bestämningar (t.ex. "något riktigt problem")

ADJEKTIV

- Adjektiv som attribut
- Adjektiv som predikativ
- Substantiverade adjektiv
- Adjektivets komparation

PRONOMEN

- Personliga pronomen och deras possessiva former
- Personliga pronomen som objekt
- Refleksiva former av personliga pronomen
- Man-pronomen och dess olika former
- Det-pronomen som formellt subjekt

VERBFRAS

- Verbböjning och användning av tempusformer
- De vanligaste modala hjälpverben (ska, kan, måste, vill, får)
- Användning av infinitivfras
- Bildning av imperativ
- Deponentverb
- Bildning och användning av s-passiv
- Bildning och användning av vara- och bli-passiv
- De vanligaste partikelverben (t.ex. stänga av, sätta på, känna till, göra om, åka fast, ge upp, komma överens)

HUVUDSATSENS ORDFÖLJD

- Rak ordföljd i påståendesats
- Inverterade påståendesatser
- Frågesats

BISATSENS ORDFÖLJD

- Bisatser som inleds med en underordnande konjunktion
- Relativa bisatser
- Enkla indirekta frågesatser (t.ex. "Jag vet var han bor", "Läkaren undrar varför jag inte äter fisk")
- Mer komplexa indirekta frågesatser (t.ex. "Läraren undrar om jag har gjort läxorna", "Jag hörde inte vem som kom in")

PREPOSITIONER

- Rumsprepositioner
- Prepositioner vid tidsuttryck
- Prepositionsuttryck i stället för genitiv

ADVERB

- Adverbbildning av adjektiv (t.ex. i "Hon sjunger vackert.")
- Användning av andra ordklasser som adverb (t.ex. i "Filmen var överraskande bra.")
- Behärskning av förstärkande adverb (t.ex. tämligen, lagom, ytterst)
- Adverbets komparation

Berätta om dina tankar kring grammatikens roll i undervisningen på kurser i tjänstemannasvenska

1 Vilka grammatiska strukturer och element utgör kärnan på kursen? Vilka av dem brukar du ta upp?

2 Vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B1?

3 Vilka grammatiska strukturer och element ska studenten behärska på nivå B2?

4 Hur sker bedömningen av skriftliga färdigheter på kursen i tjänstemannasvenska på ert språkcentrum?

- Kontinuerlig utvärdering under kursen
- Skriftligt slutprov
- Kombination av kontinuerlig utvärdering och skriftligt slutprov
- Andra bedömningsgrunder
- Om ni har andra bedömningsgrunder, ange här vilka de är.

5 Hur sker bedömningen av muntliga färdigheter på kursen i tjänstemannasvenska på ert språkcentrum?

- Kontinuerlig utvärdering under kursen
- Muntligt slutprov
- Kombination av kontinuerlig utvärdering och muntligt slutprov
- Andra bedömningsgrunder
- Om ni har andra bedömningsgrunder, ange här vilka de är.

6 Annat du vill säga om grammatikens roll i undervisningen på kurser i tjänstemannasvenska?

III

Opetusta ja ohjausta

Giving guidance, seeking guidance: teachers' and learners' views on guidance during an online course

Minna Intke-Hernandez, Heidi Mäkäläinen & Frédéric Nozais

I den här artikeln fokuserar vi på vägledning på online-kurser; både ur lärarens och ur studerandens perspektiv. Med vägledning avser vi alla målinriktade åtgärder som syftar till att förbättra språkinläring. I artikeln svarar vi på två frågor:

1. Hur kan läraren styra och stödja studeranden på en online-kurs?
2. Vad upplever studeranden som vägledning och stöd på en sådan kurs?

Artikeln baserar sig på tre online-kurser i grammatik (i franska, ryska och spanska), som vi undervisade i under läsåret 2018–2019. Vårt undersökningsmaterial består av olika material: våra plattformar i Moodle med kursmaterial, övningar och uppgifter, interaktion mellan studerande och lärare under kursens gång (lärarens meddelanden, diskussionsforum, e-post, regelbunden självbedömning), men också av ett frågeformulär som en del av de studerande besvarade. Vår studie visar att läraren försöker göra den huvudsakliga delen av vägledningsarbetet då kursen planeras. De studerande identifierar vägledningen som en del av kursens struktur och den information som läraren skickar. Den begränsas dock inte till detta, utan vägledningen innehåller också andra element. Vi gav dessa kategorier följande namn: att ställa frågor, att använda språket och vägledning bredvid och utanför kursen. Även om våra kurser var på olika nivåer och i olika språk, kunde kategorierna identifieras i alla tre kurser.

Introduction

In recent years, digitalization has been the centre of attention in higher education. Consequently, online courses are becoming more popular, and are regarded as a solution to many issues, such as meeting the individual needs of students. Good online education can undoubtedly be a powerful force. However, as the learning environment changes, so does the need for guidance in the learning process. As Bjørke (2014) puts it, 'an online tutor has similar challenges to ordinary teachers, and some in addition'.

In autumn 2017, we began a multi-language development project focusing on online learning at the University of Helsinki Language Centre. After joint planning, we decided to focus on grammar learning and to create online grammar courses. During the initial phase of the project, we shared ideas and views, and offered each other guidance (see Dannert et al. 2018). Nevertheless, we were still free to design our courses independently. Three online grammar courses – in French, Russian and Spanish – were created and piloted during the academic year 2018–2019.

From the outset, our development project adopted the action research approach. In other words, we conducted 'a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of such intervention' (Cohen & Manion 1999, 186). Our research is situational and entails solving problems in a specific context. It is also collaborative, participatory, and self-evaluative (see Cohen & Manion 1999, 186). Typically, action research proceeds in a spiral: a problem is identified, and an intervention is planned and implemented. The impact is analysed, new problems identified, and new interventions

planned (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 36–37). As Simon Borg (2017, 167) states, teacher-driven action research can be a simple process of asking a question, collecting information to address it, evaluating the information, and putting what is learned into subsequent practice. In our case, we started by asking how we could meet the changing needs of our students and our institution, and decided to develop online learning.

Mary McAteer (2013, 5) states that the term ‘action research’ is often used in relation to teachers’ professional development projects, regardless of whether they are really reflective. Our research was undoubtedly a professional development project. At the same time, however, we engaged with theoretical knowledge. We also engaged in critical reflection on practice and theory-practice conversation, and aimed towards an evolving action (see McAteer 2013, 5). As a result, it was not enough to create new courses; we also sought to study them. In this paper, we describe only one part of the project: during the piloting phase of the courses, we decided to focus on developing and researching online guidance.

In this article, we first describe the research context. Next, we focus on the adopted theoretical framework and on our research material and methodology. We then address our two research questions:

1. How can the teacher guide and support the language learner during an online course?
2. What does the learner experience as guidance and support?

And finally, we discuss our findings in light of our theoretical framework.

Three online grammar courses

In the French unit of the Language Centre, we already conduct an A2-level (according to the Common European Framework of Reference for Languages CEFR, as are all the levels mentioned, see CEFR 2003) grammar course, a contact teaching course that takes place once a week in a classroom. The online grammar course called *Grammaire en ligne* is a B1-level two credit course conducted entirely in French and intended for students who, for example, have already attended the A2-level grammar course. It consists of 12 modules (one new module opened weekly) built in the same manner. Each module begins and ends with an audio recording (a narrative or a dialogue) illustrating the grammatical issues addressed. The main part of the course consists of mechanical exercises of various types. The specific grammatical issues dealt with are presented before each series of relevant exercises.

The online Russian grammar course is an A1-level two-credit course taught in Finnish. It consists of five two-week modules. The storyline of the course is a railway trip through Russia, and, in order to contextualize grammatical structures, the module division is

based on communicative situations that the student may encounter on such a trip. The situation in each module is modelled in a short video, and every module includes several grammatical topics needed in the respective situation. Theory and exercises are integrated, and an inductive method is often employed, whereby students are asked, for instance, to observe a certain feature of the language before reading the theoretical description. Many of the grammar topics are explained in a short video. All the exercises are related to the communicative situation of the module and include a variety of listening and reading tasks. Most of them provide automated, immediate feedback, but each module also has a summarizing final task that the teacher grades.

The online Spanish grammar course I, level A1, consists of four modules (each of which takes three weeks) that are divided into the following themes: 1) everyday life, 2) food and gastronomy, 3) travelling in Spanish-speaking countries and 4) different forms of culture. Each module includes videos with native speakers talking about the relevant topics. They are not asked to avoid or use any specific structures or vocabulary; hence their speech and expressions are as natural as possible. The grammatical issues emerge from the speaking contexts, and the exercises are designed by the teacher using native speaker utterances; hence the grammatical structures are always introduced in context. In addition, collaborative work in the form of a written task is included, as well as peer interaction in Spanish that takes place under the guise of thematic conversations, when students discuss the course topics in small groups on the Moodle platform.

Ecological guidance in language learning

Theoretically, our research is related to the ecological perspective of language learning (van Lier 2004), where the context is central and should not be pushed aside, and both teachers and students should observe the language as a living entity in reality. Van Lier (2000, 252) states that language learning requires an individual's active engagement, but also that the environment plays a central role in the learning process. Situations in which language is part of the action offer several learning opportunities to an actively engaged participant (van Lier, 2002, 146–147).

The term guidance can be used in various contexts. As Onnismaa (2007, 7) states, it is a working method, that is, a professional conversation that can be implemented in many professions. A common feature of all guidance is that it aims to improve the guidee's situation. In addition, the guidee is regarded as an active agent in their own life (Vehviläinen 2014, 12). As a consequence, good guidance can be defined as giving the guidee time, attention and respect (Onnismaa 2007, 38–48). In this article, we discuss guidance in learning and use the term guidance to refer to all goal-directed functions that aim to enhance learning (see Mäenpää, Peltola & Ylönen 2017, 12). Guidance can be given at different times, using various tools, and can have a number of specific goals.

Furthermore, it can be given not only by the teacher but also by other students (Koli 2008, 21).

More specifically, we focus on guidance in a digital learning environment. Research on online teaching often uses the term presence to refer to guidance. It has also been claimed to be the most important best practice for online teaching. As Koli (2008, 21) argues, a teacher can be present in many ways, and their voice is heard in the created learning material. In addition, presence entails action taken during the course, such as delivering information. Garrison (2007) divides presence into three categories, namely social, teaching and cognitive presence. Social presence includes effective, open communication and group cohesion. Teaching presence can be defined as work that is done *before* and *during* the course, consisting of all the preparatory work in designing the course, and the hands-on efforts to guide and support learners during the course. It is manifested in the course materials as well as in everything the teacher does. Cognitive presence refers to achieving outcomes and understanding at an intellectual level (Garrison 2007). The students' presence is required just as much as the teacher's (Koli 2008, 21).

A narrow view of guidance would define it as feedback and communication in the online environment, but we understand that the ecological perspective embraces guidance holistically, as guiding, providing feedback and assisting are not disconnected, detached activities. From our perspective, it is not only the teacher's visible and apparent instructions, explanations, feedback and assessment during the learning process that form an integral part of guidance, but also the whole course plan, the selected or prepared materials, the organization of the material, the set assignments, and so forth (cf. Koli 2008, 15–19). As pointed out above, language ecologists recognize the significance of context and contextualization. Hence, in our view, guidance occurs throughout the course, in different activities and various forms.

The students do not make use of everything that the teacher provides as guidance, and sometimes they take advantage of elements that the teacher never intended as guidance. In these cases, it is a question of *affordances*. The term has previously been used to denote language learning opportunities: van Lier stated that language does not arise from processed input, but from *affordances*; learning opportunities that the physical and social surroundings offer (Gibson 1979; van Lier 2002, 145–147; van Lier 2004, 92). Affordances are reciprocal relations between a learner and their social environment. As stated in van Lier's theory (2000, 252–253; 2004, 62), linguistic resources become learning opportunities only when a language user perceives them and decides to employ them; in other words, resources are converted into affordances when they are used for meaningful action. For the purposes of our research, it is therefore understandable that students, as active participants, notice and observe different kinds of guidance opportunities.

Another focal concept in this paper is *scaffolding*. In education and in different kinds of communicative situations, *scaffolding* is closely related to the concept of *the zone of*

proximal development (ZPD), which refers to the zone between a task that a learner can do independently without help, and a task that can be realized when the learner receives help and support (Vygotsky 1978, 85). *Scaffolding* used to denote only the support given to children by adults; later, it began to refer to the help that experts give to apprentices, and today it also covers the reciprocal support between peer learners (van Lier 2007, 59). In our courses, as we will analyse and explain later in this paper, scaffolding occurs when either the teacher provides it, or when students support each other in their learning tasks.

Research

Research goals and research questions

In this paper, we examine both teachers' and students' views on language learning guidance during an online course. Our goal is to describe how we planned the guidance for our online courses. Furthermore, we aim to find, analyse and understand the emerging affordances that the students express in some way in the data, even when they do not verbalize or name them as opportunities. To recap, the research questions are as follows:

1. How can the teacher guide and support the language learner during an online course?
2. What does the learner experience as guidance and support?

Research material and analysis

Our research material is comprehensive, consisting of three online courses (including their design, materials, and assignments) and of the communication during the first implementation of the courses. The communication included posts in the discussion forums in Moodle (the online platform used for our three courses), as well as email communication or face-to-face communication during office hours. This material was used for describing the teachers' views on guidance. Despite a large amount of material being available, the focus of our research was on guidance, and hence we only partially analysed the material.

In order to describe the students' views, we analysed their written self-evaluations (only students on the Russian and Spanish courses), as well as the data gathered via an online questionnaire. The self-evaluations consisted of short free-form evaluations in Finnish. In this respect, the focus was not on guidance, as the students were asked to describe, for example, what was difficult or already familiar in the current module and what they had learned (see Appendix 1). The answers varied from extremely brief to longer reflections on the respondent's weaknesses and strengths. A total of 36 students out of 64 gave us their consent to use their responses for research purposes (15 students studying Russian, and 21 studying Spanish, total amount of students on the three courses 82). This material is identified using the symbols ERus and ESpa.

The same questionnaire in Finnish was used for all three courses, focusing on the students' views on guidance (see Appendix 2). However, after the first implementation of the Russian course it was slightly amended: we added two questions to the background information and a description of our understanding of guidance. We also modified two of the questions. We asked the students to answer the questionnaire at the end of each course; in the case of the Spanish course only a couple of weeks remained. The questionnaire was answered by 39 students (7 students on the French course, 15 on the Russian course, and 17 on the Spanish course). We received very brief responses, consisting mainly of one or two sentences. This material is identified using the symbols QFre, QRus and QSpa.

As our main goal was to describe guidance and experiences of guidance, we adopted a qualitative approach and analysed the material using content analysis. Content analysis is, according to Tuomi and Sarajärvi (2002, 93), a method that can be used in all qualitative research. It can be either theory based or text based. Text-based content analysis, which we used, includes the following stages: 1) simplification, 2) grouping, and 3) creation of theoretical terms. The analysis starts by reading of the material, after which simplified expressions are listed, differences and similarities identified, and expressions grouped. In theory-based content analysis, theory guides the analysis. However, the theory is not being tested for accuracy, as new findings are sought (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–111, compare Mayring 2010). We analysed the data by systematically searching for emerging themes and patterns.

How can the teacher support and guide the language learner during an online course?

In this section, we discuss our individual views on guidance in the three online courses. First, we each report on how we conceived our courses in regard to the requisite guidance. We then conclude this section by describing how, in our view, the students utilized the guidance.

The French course as described by Frédéric: As mentioned above, this course was conceived on the basis that we already had an A2-level grammar course. With this online course being B1, I wanted to make a clear difference and propose something distinctly more challenging. In addition, given that the whole course was in French (instructions, explanations and metalanguage included), my challenge was to express myself in a very clear way giving the students the information they needed to do the exercises; nothing more, nothing less – just very basic and synthetic tables instead of detailed theoretical explanations. Not a flood of material, but rather a succession of droplets.

Each of the 12 weekly lessons was devoted to a grammatical point presented in an introductory document (usually a succession of different tables) that detailed the

necessary elements. The structure was the same for all the lessons: each one began with a recorded text, which was either a narrative or a dialogue. The different aspects of the respective grammatical point were duly contextualized, and the students had to recognize them. Each of the grammatical points from the introductory document were subsequently divided into as many parts as necessary to approach the point from different perspectives. Relevant tables introduced each exercise, allowing the students to focus on the essentials. At the end of the module, the student re-read the text from the introduction and put into context what they had just learned by filling in missing forms in the text related to the grammatical point.

As well as this repetitive and systematic approach, which at the time I regarded as a means of providing some 'invisible guidance', the students had a forum at their disposal in which they could seek help from each other. In addition, every week they received a message informing them that a new lesson was available, encouraging them to contact me if anything was unclear.

The Russian course as described by Heidi: Initially, I wanted the course design to guide the students as much as possible. I created the course with a light storyline (travelling on the Trans-Siberian railway through Russia) and a linear structure, enumerating the modules as well as the tasks within the modules. The modules – apart from the content description – were not released before the prescribed time, and the students were not able to choose the order in which they would work through them. They could, however, start from whichever part (video, exercise, task) they wanted within the module.

I created most of the exercises using the exam tool provided by Moodle. With this tool, the students can see their results after completing the exercise. In the automated feedback, I explained some issues that, according to my teaching experience, might be problematic. During the first implementation, I analysed the students' answers to determine whether there were any problem areas to be addressed collectively or individually. Furthermore, I used the feedback I gave on the modules' final tasks to address specific problems I observed in each student's work during the module. I also noticed that the students utilized the modules' self-evaluation to ask me questions.

Moreover, the students could monitor their progress in Moodle using the completion progress tool. I intentionally included every part of each module in the tracking to make it more comprehensive. However, for some of the activities, it was enough to open the resource. Respectively, some of the exercises were marked only if the student had passed them by scoring a certain number of points.

In addition to this linear structure, the feedback (both automated and teacher-given) and the learning analytics provided by Moodle, I was prepared to offer guidance in other ways. The course included an initial meeting in class, during which I introduced the course's goals and content and the Moodle learning environment, and explained how the course

should be completed. I also described my approach to teaching grammar. After the initial meeting, I reminded the participants in the discussion forum each time a new module was released. Furthermore, I created an open discussion forum in Moodle for any additional questions and listed my email address and office hours on the course homepage.

The Spanish course as described by Minna: The first visible form of guidance that I planned and implemented was the course design. I was fortunate to start my course one semester after Heidi and Frédéric had held theirs, so I could learn from their course design and their solutions. Like them, I also regard all the course content as guidance, i.e. the instructional videos I have created, the way in which the material is sequenced, and all the exercises and other explanatory and instructional material, such as grammar summaries in pdf form.

The four modules of my course were released week by week, so every Monday I made the new material available on the Moodle platform and sent the students a weekly announcement. In each of the latter, I briefly explained what they were expected to study and learn, and if any new kinds of exercises were included, I introduced the basic pedagogical and practical principles. In addition to explaining these issues, I encouraged and motivated the students in a weekly letter.

I used Moodle's H5P and exam tools, so the students received immediate automated feedback on whether or not their answers were correct. Some of them contacted me by email with further questions or using the 'Ask and discuss' chat feature, where all participants could see the questions and answers.

How did the students utilize the guidance planned by the teacher?

In all three courses, we used similar tools for guiding the students, some of which were provided by the Moodle platform. We will discuss the students' experiences in the next section, but when we as teachers look back at the first course implementation, it seems that, for example, the chosen linear structure and the advice to proceed in a certain order firmly guided the students. In the Russian course, for instance, very few students took the opportunity to start from whichever exercise they wanted within the module.

Furthermore, the question forum and email appeared to be the channels that the students used to seek guidance. In all three courses, the students used the question forum. Many of the questions concerned technical problems; some entailed requests for instructions to be clarified, and others included queries about the course content. Most commonly, they were answered by the teacher. All the teachers also received emails, and the course participants asked some questions in their written self-evaluations. Face-to-face guidance was not popular, however. Only four participants attended the initial meeting for the Russian course, while one of the students on the French course saw the teacher in his office, as did one Spanish course student.

What does the learner experience as guidance and support?

When designing the courses, we tried to offer a broad range of means by which students could obtain guidance. However, as described above, according to the ecological approach, not everything becomes an affordance for the student. In this research, we asked our students what they explicitly recognized as guidance, but also studied what guided them in their learning even though they did not necessarily label it as guidance. The guidance experienced as such by students during the courses can be grouped into four categories: 1) Course architecture and furniture, 2) Seeking answers, 3) Using the language, and 4) Guidance alongside and from outside the course.

1) Course architecture and furniture

This category refers to the guidance that the students obtained from the way in which the course was conceived and implemented, as well as from the material designed by the teacher, and from the instructions provided by the teacher. It also includes guidance furnished by the course platform's online tools, namely the basic teacher guidance available to all students using the tools, and doing the course as planned by the teacher. It comprises grammar videos, grammar explanations, exercises, grammar summaries, as well as the teachers' announcements and weekly messages to remind participants about tasks that are due.

The questionnaire responses showed that many students seemed to find all the guidance they required through the implementation of the course itself. They explicitly stated that no other guidance was needed. Likewise, they emphasized the clarity of the course structure and instructions as an important part of the guidance process.

The theory parts and the tasks were logically presented. (QFre3)

I think the course works well as Moodle provides clear instructions from the teacher on deadlines, course delivery, etc. (QSpa3)

As the presentation of the French course was delivered in an audio file, one of the students (QFre2) complained about the lack of written instructions regarding the requirements for course completion.

In addition to the course design and clear instructions, the students mentioned the teacher's regular messages as a good guidance tool.

I received clear weekly instructions from the teacher. (QFre3)

In the self-evaluation materials, the students also pointed out the usefulness of the material provided, such as the grammar videos, the grammar summaries, and the integration of theory and exercises. However, the latter were sometimes experienced as difficult.

The teaching videos were particularly instructive and demanded concentration. (ERus18)

The pdf files combining both grammar and the video texts were particularly useful. (ESpa29)

It's nice to go through the material because the theory is immediately followed by the relevant exercises, but, on the other hand, it's a bit difficult to revise the material in such a format. (ERus25)

In addition, some comments, such as requests for more materials and examples, indicated the role of the course material in guiding the students. For instance, on the Russian course, the grammar was introduced and practised according to the situation, not grammar categories, which proved insufficient for some students. Other comments showed that the material itself could cause problems if it did not allow different interpretations, for instance.

I would still like to have some kind of summary of noun declension, which I could print out for myself to help me do the exercises. Finding information about each case separately, every time I forget something, was terribly slow and laborious. (ERus23)

In the test on plural nouns, I wasn't quite up to speed right away. I thought about the items to take with me on a trip too personally, not through plural forms. For example, I wouldn't take several phones with me. (ERus28)

In our action research project, we specifically created online courses in the belief that studying online would offer extra benefits to students. Indeed, the students claimed that some of the features of the online course platform proved helpful, such as the tracking tool for monitoring one's progress. Since it indicated an accurate percentage of the number of completed tasks, it served as a motivating factor for some students.

It's very motivating on an online course when you can see for yourself the percentage of the course or module that you have already completed. (ERus26)

Several students mentioned the opportunity for infinite repetition, which only an online tool provides. If they noticed that their answers were wrong, they had the opportunity to redo the exercise. Thus, they also gained information about what was still difficult for them and where they needed more practice. However, some of the students' comments also reflected the inflexibility of online tools. For example, exercises in which the students had to write whole sentences or longer passages were regarded as frustrating because minor mistakes often caused the whole answer to be wrong. It seems that tasks of this sort would have worked better if they had been marked by the teacher. On the other hand, students recognized that simple multiple-choice questions were not necessarily the most demanding tasks.

I could practise the difficult issues several times. (ESpa26)

On such courses, it is always difficult when even the slightest mistake invalidates the whole attempt. (ERus28)

Since the courses were being piloted, we anticipated technical problems, and they did indeed occur. For example, the automated feedback may have left students confused as to why certain answers were wrong. These kinds of issues called for the teacher's attention.

This first category, by far the most important, brings together most of the data provided by the students. It is in fact the precise point at which the teacher's planning meets the expectations of the student. In the architecture of the course, the teacher has succeeded in anticipating most of the guidance that the student will need, and the student identifies it as such.

2) Seeking answers

The second category is dedicated to the interaction between the students and the teacher. Typically, this interaction is initiated by the students, who ask for advice, explanations or specific feedback. The teacher responds, providing assessments, feedback or comments on their exercises.

I received online feedback from the teacher on the tasks I had completed. (QRus13)

I didn't need so much support. I got a reply by email if I questioned anything. (QFre6)

In these interactions, the students regard the teacher's responses to questions, and comments and feedback on exercises as affordances. The affordances in this case are primarily connected to linguistic issues such as grammar or vocabulary. Even when students did not contact the teacher directly, they could take advantage of the questions asked by other students.

The discussion board is very good. The answers can benefit everyone and the same question doesn't have to be asked several times. (QFre6)

Clearly, the students regarded interaction as guidance, whether it involved interaction between student and teacher, peer interaction, or just observing and following other participants' conversations and problem-solving.

3) Using the language

The students observed and gained learning opportunities thanks to the videos in which native speakers talked about the thematic topics in the modules. They also saw paralinguistic features, such as speakers' gestures, as scaffolding for their understanding and learning.

It's important to practise listening comprehension on an online course, and listening to native speakers in particular. The videos were also helpful as they showed the gestures and facial expressions of the speaker, which also helps you understand. (ESpa33)

Moreover, the fact that the language was used in 'real' contexts was appreciated, even to the extent that the students believed it would influence their own language use in the future. Similarly, for some students, it was an excellent way of being exposed to language variation.

In some of the listening tasks, it was difficult to understand what the speaker was saying, but I think this is just a good thing in terms of using the language in real situations. (ERus30)

However, the audio recordings of different Russian speakers were motivating. There are so many styles of speaking, and it was good to notice that you could understand them all. (ERus24)

Listening and speaking tend to be replaced by reading and writing in the interactions between online course participants. These interactions were regarded as an affordance that promoted language learning because they provided peer support and an opportunity to benefit from the knowledge and skills of fellow students.

Small group work was the most challenging part because in my group at least the level was quite high, so I had to use my dictionary as well as dig out the basic grammar from the Beginners 2 course, so I could ask the group questions. On the other hand, this was also good because I learned a lot from what the other students had written. (ESpa19)

4) Guidance alongside and outside of the course

According to the ecological principle, students not only learn on the course itself, but also in their everyday lives when they encounter or actively use the language. This was also evident in our courses. Firstly, guidance for our courses was offered by other courses that the students were attending at the same time.

I'm attending an intermediate Spanish course at the moment, and I feel that this online course really supports my learning on that course as well. (ESpa37)

Secondly, language was learned and practised regularly in other circumstances, outside the classroom or course platform. One of the students on the Russian course stated that she had practised the assigned task – a short oral presentation of her hobbies and free time – with a Russian-speaking relative. Such an opportunity might not arise in every case, but the participants were nonetheless aware that it was essential to practise the language outside the classroom whenever possible.

I practised discussing hobbies with my father's Russian-speaking spouse, which turned out to be very useful. (ERus23)

I can see that if you really want to learn the language, you should practise it and have it as a hobby. (ESpa45)

Thirdly, the students were not limited to the materials offered by the courses, as they could also use other sources such as their grammar books, dictionaries, and the internet in general. Of course, we recommended using all learning sources, but the course tasks can also be so demanding that the materials on offer need supplementing.

Besides the Moodle material (which there could have been more of), I used a French grammar book in Finnish, another one in French, and I also studied a book on conjugations. (QFre2)

Discussion

Online learning is becoming an integral part of university education. In our research, the majority (72%) of the students who answered the questionnaire had already attended an online course earlier, and some of them had participated in several. Moreover, the majority had chosen the course because they were unable to attend a face-to-face course with contact hours. Thus, the online courses we created enabled them to attend a language course. As teachers, however, we have to be prepared to teach in digital environments. We also need the requisite knowledge and skills to guide students in language learning in these environments.

According to our research results, it seems that the course structure and implementation, as well as the materials, assignments and announcements, which were an essential part of the guidance process for us as teachers, were also recognized as such by many students. These tools were found in abundance in the students' experiences. Respectively, problems in the design also proved problematic for the students. Although at the beginning of our project we generally regarded these aspects as invisible guidance, they were actually the essence of what the students themselves recognized as the most straightforward and fundamental guidance. Furthermore, the students explicitly described the teacher's instructions as effective guidance. In short, the way in which the course was organized, the material it provided, and the teacher's regular reminders constituted a trinity in the guidance process: architecture, furniture and scripture.

As stated at the beginning of this article, guidance is generally defined as a working method of professional discussion. Thus, it is natural for communication to emerge from both teachers' plans and students' experiences: teachers are ready to 'stay alert', to answer any questions and even provide face-to-face guidance. The students appreciated having a channel through which they could ask questions, or see other students' questions, and receive answers via e-mail or through the question forum in the online environment. Above we discussed the term presence as a part of online course guidance.

It can also be used to refer to both the course architecture and communication. Furthermore, our results show that it is not only the communication between teacher and students that is relevant; peer interaction also has an important scaffolding function.

Students also found guidance under other guises. Indeed, the two other categories that were recognized were target language use (listening and speaking, reading and writing), and practice obtained alongside and outside of the course environment. This is something that we should be aware of, and we should try to develop teaching and guiding methods that make use of these elements accordingly. For example, attention should be paid to tasks in which students need to put the language they learn to practical use. Our attempts to do so can be seen in some emerging characteristics of our courses in keeping with the ecological perspective of language learning. For instance, the videos featuring native speakers present the students with different examples of target language usage. As Kramsch (2008, 403) states, “teachers of foreign languages are not teachers of a linguistic code but teachers of meaning. Meaning in all its stylistic choices and variations.” Since the videos are not targeted specifically at language learners, the language is authentic, the grammatical structures are used in context, and consequently students have the opportunity to concentrate on the content and notice the language being used. Moreover, although we cannot – and should not – control the students’ lives, we should encourage them to use all the resources at their disposal, the ones they find outside as well as inside the boundaries of the online classroom.

Indeed, our study shows that guidance in online courses involves two key elements: the first and main one is *presence*, apparent in the whole learning environment and its activities and communication among the participants. The second is the *ecological perspective*, which becomes crucial when students observe and use the language not only on the course, but also in everyday life encounters, and when they perceive and take advantage of the affordances they are offered. Ultimately, this research allowed us to develop our skills to guide students during an online course and gave us solid, concrete elements for planning guidance in the future.

References

- Bjørke, Å. (2014). *Problems and challenges in online tutoring*. <https://ufbutv.com/2014/03/04/problems-and-challenges-in-online-tutoring/> (19.4.2019).
- Borg, S. (2017). Twelve tips for doing teacher research. *University of Sydney Papers in TESOL*, 12, 163–185.
- CEFR 2003 = Eurooppalainen viitekehys (2003). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L. & Manion, L. (1999). *Research methods in education*. Fourth edition. London and New York: Routledge.
- Dannert, N., Intke-Hernandez, M., Mäkäläinen, H., Nordström-Ylönen, R. & Nozais, F. (2018). Kernaasti kimpassa. Viiden kielen yhteishanke. *Tempus*, 4/2018, 18–19.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72. <https://www.learntechlib.org/p/104064/> (19.4.2019).
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (1999). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus.
- Koli, H. (2008). *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389–408.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- McAteer, M. (2013). *Action Research in Education*. BERA/SAGE Research Methods in Education. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473913967>.
- Mäenpää, K., Peltola, S. & Ylönen, H. (2017). Ohjaus ja verkko-ohjaus. In: T. Guttorm, A. Hakkarainen, K. Kolehmainen, S. Mäenpää & H. Ylönen (toim.), *Verkko-ohjaaja. Opas ohjaukseen sekä tieto- ja neuvontatyöhön verkossa*. Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 245–259. Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization*, 140–164. London: Continuum.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1:1, 46–65, DOI: 10.2167/illt42.0.

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

APPENDIX 1. Self-evaluation instructions (example)

The instructions were provided in Finnish. Translation by the authors.

Write your freeform comments on the module in Finnish.

What was already familiar in the course, and what was new? What was difficult for you and what was easy? What did you discover during the course? How well do you think the exercises worked? What other feedback can you give?

APPENDIX 2. Questionnaire

The questionnaire was in Finnish. Translation by the authors.

Original questionnaire (used in Russian)

Background information

- Where and for how long have you studied French/Russian/Spanish before this course?
- Why did you choose this course?
- Have you taken an online course before? Yes / No
- If so, what kind of online courses have you attended?

Guidance

Did you receive guidance on the practicalities of the course?

Yes No Unsure

- If so, describe the guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).

Did you receive guidance on the course content?

Yes No Unsure

- If so, describe the guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).

Would you have needed further guidance?

Yes No

- If so, describe the guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).
- In your opinion, what is the best way to receive guidance during an online course?

Freeform comments on the course

Research consent

My answers can be used anonymously for research purposes.

Yes No

Amended questionnaire (French, Spanish)

Background information

Your faculty

The year you started your studies

Where and for how long have you studied French/Russian/Spanish before this course?

Why did you choose this course?

Have you taken an online course before? Yes / No

- If so, what kind of online courses have you attended?

Guidance

By guidance, we refer to all the support provided in relation to learning, both face-to-face and within the online group.

What kind of guidance did you receive on the practicalities of the course? Describe this guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).

What kind of guidance did you receive on the course content? Describe this guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).

Would you have needed further guidance?

Yes No

- If so, describe the guidance in more detail (from whom, regarding what, when, in what way?).

In your opinion, what is the best way to receive guidance during an online course?

Freeform comments on the course

Research consent

My answers can be used anonymously for research purposes.

Yes No

Tekoäly vuorovaikutuksen opettajana – opiskelijoiden tulevaisuusmuistelut

Katariina Uitto & Janne Niinivaara

Digital learning solutions and the development of artificial intelligence (AI) have affected our communication reality and learning solutions. Human-computer interaction (HCI) has been researched almost since the dawn of technology. However, in the prominent field of communication, literature on HCI and AI, especially from the point of view of lived human experience, is yet to emerge. In this article, we present directions for developing pedagogical AI in order to exploit AI in the future teaching of communication at Helsinki University Language Center.

Our research focused on student-described experiences with a pedagogical AI. We collected data in thematic pair interviews (N=6) with the method of future reminiscence. The data were analyzed using a data-driven content analysis method.

Specific limiting and liberating features of student communication with the pedagogical AI were identified. The limiting features were described as the assumed coldness of the interaction or meaningfulness of the pedagogical AI's positive feedback. Building trust with the pedagogical AI is also gradual because it lacks the contextual reliability of a human. The liberating features were described as a lack of shame or embarrassment, and the lack of a need for relationship building or worrying about the teacher's coping or tiredness. Discussion with a pedagogical AI could also be more private and equated with a meaningful discussion or reflection with oneself.

Based on our findings, it seems that equal and genuinely reciprocal interaction with a pedagogical AI is not possible, nor is it desirable. As a result, we claim that the relationship between technology and humans is unique and argue that to understand human-computer interaction, we might need to renegotiate some basic paradigms of communication science.

Johdanto

Ihmisen ja koneen välinen vuorovaikutus tulee lisääntymään arjessamme, ja tästä syystä ilmiö on alkanut kiinnostaa myös viestintä- ja käyttäytymistieteilijöitä. Puheviestinnän opettajissa tämä herättää myös pedagogisia kysymyksiä. Tuleeko vuorovaikutusosaimisen käsitettä (esim. Laajalahti 2014, Valkonen 2003) laajentaa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta myös ihmisen ja koneen väliseen? Voiko kone opettaa ihmistä paremmaksi viestijäksi? Millaisia merkityksiä ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen voidaan liittää? Tässä artikkelissa pohdimme näitä kysymyksiä Kielikeskuksen puheviestinnän opetuksen kontekstissa.

Artikkelissamme kerromme tutkimustuloksia kehittämishankkeestamme, jossa tekoälyä on tarkoitus soveltaa puheviestinnän opetukseen. Tutkimuksemme on osa laajempaa puheviestinnän opetuksen kehittämistyötä Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Pohdimme, mitä tekoälypohjaisen opetusvuorovaikutuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon. Lähtökohtanamme ovat nykyisten opiskelijoiden kokemukset kuvitellusta vuorovaikutuksesta tekoälyn kanssa. Tutkimuksen pohjalta pilotoimme tekoälyratkaisun, joka mahdollistaa yksilöllistä ohjausta ja vuorovaikutusta opiskelijan ja tekoälyn välillä. Sekä tekninen että käytännön toteutus etenevät tutkimuksemme rinnalla, mutta

emme käsittele näitä toteutuksia tässä artikkelissa. Artikkelissamme keskitymme opiskelijan ja tekoälyn väliseen vuorovaikutukseen.

Pedagogisen tekoälyn mahdollisuudet vuorovaikutustaitojen opettamisessa ja oppimisessa ovat toistaiseksi vielä avoimet. On selvää, että vuorovaikutus koneen ja ihmisen välillä poikkeaa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutussuhteena ilmiö on kuitenkin vielä tutkimuksellisesti lähes kartoittamaton. Pidämme välttämättömänä pedagogisen tekoälyn viestintätieteellistä tutkimusta, jotta teknologinen kehitys ja viestinnän opetus voivat tukea toisiaan. Keskeinen tutkimuksellinen näkökulmamme on yhtäältä se, miten opiskelija kokee vuorovaikutuksen tekoälyn kanssa, ja toisaalta se, miten vuorovaikutuksen tutkimus voi auttaa meitä ymmärtämään tätä vuorovaikutuskontekstia ja -suhdetta.

Esittelemme artikkelissamme ajatuksia tekoälyn ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta keräämämme esiaineiston pohjalta. Tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2018 tulevaisuusmuistelumenetelmällä temaattisissa parihaastatteluissa. Tulevaisuusmuistelu kuuluu metodina ennakointidialogeihin: haastateltavat eläytyvät keskustelussa tilanteeseen, jossa olemme siirtyneet tulevaisuuteen (Kokko 2007). Tulevaisuus on tässä yhteydessä mikä tahansa hyppäys ajassa eteenpäin, jotta tarkasteltava asia voi olla ajan-kohtainen. Haastateltavat kuvailevat ja ratkovat dialogissa pulmia sekä rakentavat yhteistä todellisuutta keskustelun avulla. (Arnkil 2006.) Päädyimme tulevaisuusmuistelumenetelmään, koska opiskelijoilla ei ole vielä kokemuksia pedagogisesta vuorovaikutuksesta tekoälyn kanssa, mutta heidän ennakoivat odotuksensa, toiveensa ja pelkonsa ovat tärkeää tietoa pedagogisen tekoälyn kehittämistyössä. Menetelmä mahdollistaa sen, että kohderyhmään kuuluvat opiskelijat ennakoivat kehitteillä olevan pedagogisen sovelluksen käyttöä ja siten luovat suuntaa sen kehittämislle.

Haastatteluissa Helsingin yliopiston kandidaatintutkintovaiheen opiskelijat kuvailivat kuviteltuja viestintäkokemuksia pedagogisen tekoälyn kanssa. Aineisto on esiaineisto kehittämishankkeessa, jossa toteutetaan itsenäisen esiintymistaidon digitaalinen oppimisympäristö. Oppimisympäristöön suunnitellaan tekoälypohjainen oppimisen ohjaaja, toinen opettaja. Oppimisympäristön tavoitteena on edistää puheviestinnän sisältöjen integroimista osaksi opiskelijoiden tutkintopolkua. Puheviestinnän opetusresursseja voidaan tällöin suunnata paremmin muihin keskeisiin oppimisen osa-alueisiin, kuten ryhmässä toimiseen, verkostoitumiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

Arviot pedagogisten tekoälysovellusten vaikutuksista opettajan työhön vaihtelevat. Äärimmillään sovellusten on ennustettu korvaavan perinteiset opettajat seuraavien kymmenen vuoden aikana. Tässä visiossa tekoäly tukee oppimista yksilökohtaisesti, jolloin opettajan pääasiallinen tehtävä olisi suunnitella ja valvoa oppimista tai arvioida opiskelijan edistymistä (Bodkin 2017). Toisaalta on nähty, että koneet voivat itse asiassa vapauttaa opettajan aikaa tutkinnallisiin, luoviin ja inhimillistä ajattelua edellyttäviin vaativampiin tehtäviin (Edwards, Edwards, Spence & Lin 2018, 473), kun esimerkiksi

mekaanisesti toteutetut harjoitukset voidaan ulkoistaa tietokoneella tehtäviksi. Riippumatta siitä, miten tekoäly lopulta vaikuttaa opettajan työhön, on selvää, että ihmisen ja koneen välinen vuorovaikutus on laajentunut osaksi oppimisen vuorovaikutusta, joka tulee jatkossa olemaan opetuksen asiantuntijoille merkittävässä asemassa (Edwards & Edwards 2017).

Ihmisen ja koneen välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen muuttaa vuorovaikutuksen ja pedagogiikan perusolettamuksia ja -järjestelyjä. Vaikka ihmisen ja koneen välinen viestintä on jo muodostunut uudeksi koulutuksen suhdekontekstiksi (Edwards & Edwards 2017), emme vielä ymmärrä riittävän hyvin esimerkiksi sitä, kuinka opetusvuorovaikutus muuttuu, kun se tapahtuu ihmisen ja koneen välillä (Koponen 2018). Siksi on välttämätöntä, että vuorovaikutuksen ja oppimisen asiantuntijat ovat mukana opetusteknologiassa kehittämistyössä mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien (Edwards ym. 2018, 474). Ymmärtääksemme paremmin sitä, miten voimme hyödyntää vuorovaikutteista pedagogista tekoälyä, meidän on tarkasteltava oppimisvuorovaikutusta sekä opetuksessa rakentuvia vuorovaikutussuhteita (Hiraki 2017). Tässä artikkelissa tarkastelemme ilmiötä opiskelijan näkökulmasta. Määrittelimme tutkimusongelman seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millaisia tulevaisuusmuisteltuja viestintäkokemuksia opiskelijoilla on digitaalisessa oppimisympäristössä tekoälyn kanssa?
2. Mitkä vuorovaikutuksen piirteet ovat keskeisiä pedagogisen tekoälyn ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa näissä tulevaisuusmuistelmissa?

Koneen ja ihmisen välinen pedagoginen vuorovaikutus

Tekoälytutkimuksen akateemisen tieteenalan synty ajoitetaan vuodelle 1956 (Simon 1965, 96). Tekoäly (artificial intelligence, AI) tarkoittaa tietokonetta tai tietokoneohjelmaa, joka kykenee suorittamaan älykkäänä pidettäviä toimintoja, kuten tulkita tai korjata tietoa, oppia tiedosta, toimia tavoitteellisesti oppimansa perusteella sekä mukautua oppimaansa (Poole, Mackworth & Goebel 1998; Kaplan & Haenlein 2018). Tekoälyä voidaan määritellä lukuisilla eri tavoilla, mutta tukeudumme tässä yhteydessä Kaplanin ja Haenleinin (2018) luokitteluun, joka jakaa tekoälyn kolmeen tyyppiin: analyttiseen, ihmistä jäljittelevään sekä humanisoituun tekoälyyn. Tekoälytyypit rinnastetaan jaotellussa inhimilliseen toimintaan. Analyttinen tekoäly kykenee toimimaan inhimillistä kognitiivista toimintaa muistuttavalla tavalla, ihmistä jäljittelevä tekoäly ymmärtää lisäksi inhimillisiä tunteita ja humanisoitu tekoäly hallitsee edellisten päälle sosiaalisen älyn sekä itsetietoisuuden ulottuvuuksia.

Vuorovaikutuksen tutkijalle koneen ja ihmisen välinen vuorovaikutus herättää lukuisia kysymyksiä. Mitä saavutamme tai menetämme, kun koneet liittyvät mukaan vuorovaikutukseen, joka on perinteisesti ollut ihmisten välistä? Kokeeko ihminen oppimisvuorovaikutuksen koneen kanssa tyydyttäväksi ja miellyttäväksi? Mitkä sosiaaliset ja eettiset

kysymykset tulevat ihmisen ja koneen välisessä vuorovaikutuksessa perustavanlaatuisiksi? Missä määrin koneen ja ihmisen välinen vuorovaikutus tai oppiminen on mahdollista? (Edwards ym. 2018, 473.)

Viestinnän tutkimuksessa vuorovaikutusta voidaan tarkastella yksilön, diskurssin tai suhteen näkökulmista (Braithwaite & Baxter 2008). Vuorovaikutussuhteiden teorat voidaan puolestaan jaotella muun muassa mukautumisen (Giles ym. 1973, Burgoon, Stern & Dillman 1995, Burgoon 1997), viestin tuottamisen (Berger 2010, Burleson 2010), epävarmuuden (Berger & Calabrese 1975, Berger 1986), kasvojen suojelun ja vilpillisen vuorovaikutuksen (Goffman 1959, Buller & Burgoon 1996; Grice 1989), suhteiden dialektiikan (Baxter & Montgomery, 1996) tai teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen (Walther & Parks 2002) teorioihin.

Pedagogisen tekoälyn kehittämisen haasteena on, kuinka ymmärtää, mallintaa ja soveltaa inhimillisen vuorovaikutuksen tietoa ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen (Hiraki 2017). Pedagoginen vuorovaikutus on oppimiskokemuksen keskeisimpiä osatekijöitä (Hay, Hodgkinson, Peltier, & Drago 2004). Vuorovaikutussuhde opettajaan on puolestaan tärkeää tehokkaan pedagogisen vuorovaikutusympäristön luomiseksi. Tällainen vuorovaikutusympäristö edistää mielekästä oppimista, mahdollistaa luottamuksen ja turvallisuuden tunteet sekä vahvistaa avoimuutta (Hargreaves 1979).

Puhuvat dialogiset systeemit (Spoken Dialogue Systems, SDS) voidaan määritellä ”tietokonejärjestelmiksi, jotka hyödyntävät käyttäjävuorovaikutuksessa puhuttua kieltä tehtävän suorittamiseksi” (McTear 2002, 91). Systeemejä käytetään sekä tekoälyohjelmistojen, kuten chatbottien että sosiaalisten robottien kanssa ja niillä pyritään jäljittelemään ”ihmisen kaltaista” vuorovaikutusta (Boyce 2000, 29). Ihmisen kokemus, vaikutelmat ja arviot SDS:n tehokkuudesta ja onnistumisesta ovat keskeisessä asemassa arvioitaessa tekoälyn käyttöä opetuksessa (Edwards ym. 2018, 474), sillä toistaiseksi esimerkiksi vuorovaikutus chatbottien kanssa toteutuu pääasiassa mekaanisesti, yksinkertaisissa ohjaus- tai neuvontatehtävissä.

Inhimillisen vuorovaikutuksen kontekstuaaliset mallit voivat mahdollistaa konevuorovaikutukselle merkittävän roolin opetuksessa (Edwards ym. 2018, 474). Tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutuksessa koneen kanssa ihminen toimii inhimillisen vuorovaikutuksen mallien pohjalta, mutta kokee epävarmuutta sekä vähäisempää sosiaalisen läsnäolon ja välittämisen tunnetta (Edwards, Edwards, Spence, & Westerman, 2016; Spence, Westerman, Edwards, & Edwards, 2014). On oletettavaa, että ihminen suhtautuu tekoälyyn perustuvaan opettajaan pitkälti kuin ihmiseen, mutta kokee vuorovaikutuksessa odotusten vastaisuutta niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä (Reeves & Nass 1996; Edwards ym. 2018, 475).

Yliopistomaailmassa tekoälyä on hyödynnetty muun muassa opiskelijoiden ohjauksessa. Yksi esimerkki löytyy Deakin Universitystä Australian Victoriasta. Muutama vuosi sitten

Deakin Universityssä valjastettiin IBM Watson -niminen tekoäly vastaamaan opiskelijoiden kysymyksiin kaikesta kampukseen ja opiskelijaelämään liittyvästä. Chatbot Watson auttaa opiskelijoita esimerkiksi tehtävien palautuksessa, opetustilojen ja ruokapaikkojen löytämisessä sekä opintoihin ilmoittautumisessa. Vuonna 2015 viikottainen kysymysmäärä Watsonille oli 1600. (Deakin University 2015.) Stanfordin yliopiston tutkijat puolestaan ovat kehittäneet tekoälypohjaisen chatbotin avuksi masennuksen hoitoon. Chatbotin tarkoituksena ei ole korvata tai syrjäyttää ammattilaisen ja masennuspotilaan välistä vuorovaikutus- ja hoitosuhdetta. Sen sijaan chatbot tarjoaa tukea ja apua tilanteessa, jossa ihmisterapeuttien määrä ei riitä vastaamaan kasvaneeseen tarpeeseen. (Ks. Merilehto 2018, 141-143.)

Tekoälyn toimintaan voidaan liittää erilaisia kriittisiä rajoja, jotka ylittämällä tekoäly osoittaa olevansa tarpeeksi inhimillinen tai ihmistä ylivoimaisempi joissain tarkasti rajatuissa toiminnoissa. Eräs rajapyykki ylitettiin vuonna 2016, kun Google DeepMindin tietokoneohjelma AlphaGo voitti go-pelissä 18-kertaisen maailmanmestarin, Lee Sedolin, vastoin kaikkia ennustuksia (ks. Merilehto 2018). Emme tässä artikkelissa kuitenkaan ota varsinaisesti kantaa siihen, milloin tekoälyn ja ihmisen välinen vuorovaikutus on riittävän inhimillistä tai millaiset tekoälyn ominaisuudet olisivat toivottavia tai suotavia pedagogisessa kontekstissa. Emme myöskään pyri arvottamaan tekoälyä kumpaankaan suuntaan, eli puolustelemaan tai vastustamaan sen pedagogisia mahdollisuuksia. Olemme kiinnostuneita siitä laadullisesta, kartoittamattomasta alueesta, joka liittyy ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen. Olemme rajanneet tämän ilmiön yliopisto-opiskelijan kokemukseen, ja tekoälylle annetaan tässä pedagoginen ja ohjauksellinen rooli. Seuraavassa luvussa esittelemme aineiston ja menetelmämme.

Aineisto ja menetelmät

Koska tutkimus- ja kehityshankkeemme tavoitteena on pohjimmiltaan ymmärtää ihmistä inhimillisenä ja vuorovaikutuksessa toimivina yksilönä, aloitamme hankkeemme tarkastelemalla inhimillisiä käsityksiä ja kokemuksia konevuorovaikutuksesta. Tekoäly vuorovaikutuskumppanina ja pedagogisena tukena on vielä kotimaisessa korkeakoulukentässä sangen vieras ja kaukainenkin ajatus. Halusimmekin kartoittaa, millaisia ajatuksia, tunteita ja kokemuksia vuorovaikutus pedagogisen tekoälyn kanssa herättää yliopisto-opiskelijoissa. Tutkimusotteemme on laadullinen ja aineistonkeruun menetelmänä käytimme parihaastattelua.

Esiaineisto kerättiin soveltaen ratkaisukeskeistä vuoropuhelumenetelmää, tulevaisuuden muistelua. Tulevaisuuden muistelu on ennakointidialogeihin kuuluva, erityisesti sosiaalityössä käytetty auttamistyön menetelmä, jota hyödynsimme tutkimuksessa osallistujien ajatusten, tunteiden ja asenteiden kartoittamiseksi (ks. Kokko 2007, 167). Ennakointidialogissa ratkotaan kompleksista, epävarmuutta sisältävää ilmiötä

monitoimijaisessa vuoropuhelussa (Arnkil 2006, 107). Yksinkertaistettuna tulevaisuusmuistelussa hyväksytään lähtökohdaksi se, että olemme menneet ajassa sen verran eteenpäin, että jokin nykyhetkessä vielä toteutumaton asia on käsillä. Tästä lähtökohdasta dialogissa luodaan yhteistä ymmärrystä ja kartoitetaan kokemuksia ja tunteita yhteisesti hyväksytyssä, vielä kuvitellussa, mutta realistisessa tilanteessa (ks. mts. 105–106).

Haastatteluihin osallistui kuusi kandidaatintutkintovaiheen opiskelijaa Helsingin yliopistosta. Haastateltavien ryhmä ei ole määrällisesti suuri, mutta tavoitteenamme oli lähtökohtaisesti kerätä esiaineistoa siitä, millaisia merkityksiä opiskelijat yhdistävät tekoälyyn pedagogisessa kontekstissa. Haastatteluesiaineiston tieto on kiinnostava lähtökohta laajemmalle tutkimuksellemme. Laadullisen tutkimusotteemme, tutkimuksemme tavoitteen sekä kontekstin kannalta haastateltavien määrää voidaan pitää riittävänä.

Opiskelijoiden kokemukset verkkopohjaisesta opiskelusta erosivat määrällisesti jonkin verran keskenään. Yksi opiskelija oli osallistunut opinnoissaan yhdelle verkkokurssille, kun taas osalla opiskelijoista oli runsaastikin kokemusta etä- ja verkko-opiskelusta. Opiskelijoiden kokemukset ohjauksesta ja työskentelytavoista verkossa vaihtelivat onnistuneista vähemmän mieluisiin kokemuksiin.

Haastateltavista kaksi oli miehiä ja neljä naisia. He olivat iältään 20–40-vuotiaita. Haastattelut toteutettiin kolmena parihaastatteluna. Parihaastatteluun päädyimme, sillä halusimme myös synnyttää avointa keskustelua kahden vertaisen välille sen sijaan, että keskustelua olisivat ohjanneet pelkät haastattelijan kysymykset. Näin pyrimme myös edesauttamaan menetelmän edellyttämää toimijoiden välistä dialogia. Aineiston pienuudesta johtuen emme tee aineistosta tiedekunta- tai oppiainekohtaisia vertailuja, mutta identifioimme haastateltavat tiedekunnittain, haastattelupareittain ja pseudonyymein.

Haastattelu 1

(kesto 59 minuuttia):

Marko, humanistinen tiedekunta.

Salli, humanistinen tiedekunta.

Haastattelu 2

(kesto 60 minuuttia):

Elias, lääketieteellinen tiedekunta.

Sofia, lääketieteellinen tiedekunta.

Haastattelu 3

(kesto 59 minuuttia):

Taru, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Lilja, valtiotieteellinen tiedekunta.

Vuoropuhelun aikana haastateltavat pohtivat omia tulevaisuusmuisteltuja viestintäkoke-
muksiaan tekoälyn kanssa. Dialogisessa vuoropuhelussa pyrimme rohkaisemaan opiske-
lijoita puhumaan omasta näkökulmastaan mahdollisimman pidäkkeettömästi. Haastatte-
lijoina vastasimme keskustelun etenemisestä kysymyksiin sekä huolehdimme
vuoropuhelun ja dialogin toteutumisesta. Haastatteluilla oli suunniteltu runko, joka
luotiin raamittamaan keskustelua, ja jonka tarkoitus oli synnyttää avointa keskustelua
opiskelijoiden välille. Haastattelurungosta saatettiin poiketa, mikäli opiskelijat toivat
keskusteluun ilmiöitä ja aiheita, jotka he kokivat olennaisiksi. Haastattelurunko on
esitetty liitteessä 1.

Aineisto litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (esim. Silverman
2007; Schreier 2012). Aineisto luettiin läpi useaan kertaan. Kullakin lukukerralla kiinni-
tettiin huomiota merkityksellisiin ilmauksiin, jotka tulkitsimme vuorovaikutuksen
erityispiirteiksi. Analyysissa opiskelijoiden kokemukset muodostuivat eräänlaisen diko-
tomian varaan: opiskelijoiden kuvailemasta vuorovaikutuksesta tekoälyn kanssa voidaan
löytää opiskelijan viestintää rajoittavia piirteitä sekä opiskelijan viestintää vapauttavia
piirteitä. Näitä piirteitä kuvaavat ilmaukset kategorisoitiin ja nimettiin. Seuraavassa
luvussa esittelemme analyysimme tulokset.

Tulokset

Opiskelijat jakoivat laajasti sekä yhtenäisiä että toisistaan eroavia näkemyksiä siitä, miten
verkkoympäristöt ovat tukeneet tai voisivat mahdollisesti tukea opiskelijoiden oppimista
ja ohjausta. He myös esittivät yksilöllisiä ja erillisiä näkökantoja ja kokemuksia omien
professoriensä ja opettajiensa kanssa toimimisesta. Yhtenä osiona parihaastattelua opis-
kelijat myös pohtivat sitä, millaiset opiskelun arkipäivään liittyvät toiminnot voisi koneel-
listaa, automatisoida tai antaa tekoälyn hoidettavaksi.

Tässä luvussa keskitymme kuitenkin analysoimaan opiskelijoiden tulevaisuusmuisteluista
liittyen vuorovaikutukseen yhdessä kuvitellun tekoälyn kanssa. Opiskelijoiden tulevai-
suusdialogi toi ilmi vuorovaikutuksen erityispiirteitä, jotka liittyvät sekä ihmisten keski-
näiseen että ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen. Molempia voidaan pitää
erityisenä viestintäsuhteena, joista jälkimmäistä tarkastelemme tässä ihmisten
kokemusten ja käsitysten valossa. Opiskelijat keskittyivät erityisesti vuorovaikutukseen
opiskelijan ja tekoälyopettajan välillä.

Jaoimme ilmi tulleet vuorovaikutuksen erityispiirteet *rajoittaviin* ja *vapauttaviin* piirtei-
siin. Rajoittavilla piirteillä tarkoitamme vuorovaikutusilmiöitä, joissa tekoälyn ajateltiin
olevan puutteellinen tai ratkaisevasti huonompi viestintäkumppani kuin toinen ihminen.
Toisin sanoen tässä kategoriassa on kyse sellaisista viestinnän piirteistä, jotka tekevät
ihmisten, erityisesti opettajan ja opiskelijan, välisestä vuorovaikutuksesta erityisen

arvostettavaa. Vapauttavat piirteet puolestaan viittaavat viestintätilanteisiin, joissa tekoälyn ja ihmisen välinen viestintä voi avata uudenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukselle. Tällaisia ovat tilanteet, joissa opiskelija kokee hyötyvänsä siitä, ettei keskustelukumppanina olekaan ihmisopettaja. Erittelemme seuraavaksi rajoittavat ja vapauttavat piirteet. Analyysimme päätulokset olemme koonneet kuvioon 1.

Kuvio 1: Tekoälyn ja yliopisto-opiskelijan välisen vuorovaikutuksen erityispiirteet



Rajoittavat piirteet:

1a. Inhimillisyyden ja henkilökohtaisuuden kokemus vuorovaikutuksessa

Opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen liittyy analyysimme mukaan myös muita ulottuvuuksia kuin ammatillinen tai pedagoginen. Viestintäsuhde muodostuu monenlaisista kohtaamisista, asenteista ja tunteista. Opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on tässä suhteessa ainutlaatuinen, arkikielessä voisi puhua esimerkiksi "kemioista". Tämä lähtökohta voidaan tulkita rajoittavaksi piirteeksi sikäli, ettei vastavaa piirrettä liitetty vuorovaikutukseen tekoälyn kanssa.

Seuraavat katkelmat Liljan ja Markon puheesta antavat tästä esimerkit. Lilja pohtii sitä, miten opettajan ja opiskelijan viestintäsuhde muodostuu, ja miten se vaikuttaa paitsi vuorovaikutukseen myös opiskelijan suoritukseen.

Lilja: [K]un sä oot tekemisissä opettajan kanssa, niin sä kuitenkin luot siihen suhdetta myös ihmisenä, muutenkin ku opettajana. Ni tavallaan se kaikki häviää, jos se on vain tekoäly. Et tavallaan myös sit se että sä moikkaat sitä (opettajaa) kadulla myöhemmin ja muutenkin, et tällasta niin, ni vaikuttaahan se tavallaan siihen käytökseen. Ja tavallaan mä pitäisin sitä aika tärkeänä, että sulla on joku suhde siihen tyyppiin, joka siellä on ja kertoo sulle näitä asioita ja opettaa ja lukee niitä sun esseitä ja sit sä mietit, että ai kauhee, olikohan tää nyt ihan hirvee ja ajatteleekohan se nyt et mä oon tosi tyhmä (nauraa). [--] Et se tavallaan vaikuttaa, että kehtaanko mä palauttaa tätä (tehtävää) vai pitäiskö vielä miettiä näitä asioita. Et muokkaahan se (että opettaja on ihminen) sit tosi paljon sua.

Opiskelijan ja opettajan välinen suhde on kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde, ei pelkästään sisältölähtöinen opetussuhde. Päinvastoin, vuorovaikutussuhteen interpersonaaliset ulottuvuudet linkittyvät opiskelijan oppimiseen ja työskentelyyn. Liljan sitaatissa opettajan inhimillisyyttä ja ”ihmisyyttä” kuuluvat suhteeseen ja saavat pohtimaan oman suorituksen riittävyyttä, jopa omaa itseä. Liljan mukaan tämä ”kaikki häviää”, jos suhteen osapuolena on tekoäly.

Myös Marko kuvailee, miten toimivastakin tekoälystä jäisi puuttumaan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle tyypillisiä ominaisuuksia. Tekoälyopettajan kanssa käytävää viestintää Marko kuvaa ”kylmäksi”.

Marko: [--] Tai mun on vaikea ajatella, että ilman että siinä (vuorovaikutuksen toisena osapuolena) on niinku ihminen, että mun mielenkiinto (pysyisi yllä). Että vaikka että mikä siitä tilanteesta tekisi, että vaikka se pystyisi vastaamaan mun kysymyksiin tai vaikka siinä pystyisi olemaan tällaista, tota, saisinko vastauksen tarkentavaan kysymykseen, niin se tilanne on se, että se tilanne on kauhean kylmä. [--] Ja se on sitten eri asia, kuinka niinku oppimisen kannalta kuinka oleellista. Sehän voi olla syystä tai toisesta epämiellyttävä se henkilö joka mulle opettaa, niin se voi vaikuttaa siihen, miten mä sen tiedon omaksun. Että se ei välttämättä oo niinku neutraalia.

Huomionarvoista on, että Markon kuvauksessa ihmisten välinen vuorovaikutus ei saa pelkästään myönteisiä ominaisuuksia. Vaikka Marko aloittaa tekoälynopettajan kylmyyden kuvauksella, hänen ajatuksensa päätyvät ihmisopettajan kielteisiin ominaisuuksiin. Markon sitaatista on tulkittavissa, että tekoälyn kanssa käytävä keskustelu on luonteeltaan neutraalia, ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen kuuluvat vuorovaikutuksen myönteiset ja kielteiset puolet. Esimerkiksi opettajan ”epämiellyttävyys” voi vaikuttaa itse oppimiseen.

Yhteenvetona toteamme, että opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde muodostuu useista piirteistä, jotka liittyvät ihmisten välisten suhteiden muodostukseen.

Tekoälyopettajan kanssa tällaisen suhteen muotoutumisen ei koettu olevan vastaavalla tavalla mahdollista.

Rajoittavat piirteet:

1b. Aitouden ja luottamuksen kokemus vuorovaikutuksessa

Toinen rajoittavien piirteiden kategoria liittyy siihen, miten luottamus ansaitaan suhte-työssä, ja miten tietyt viestit kuten, esimerkiksi hyvä palaute, koetaan arvokkaampana ihmisten välisessä viestinnässä. Kategoria jatkaa ja syventää edeltävän kategorian teemoja.

Marko ja Salli keskustelevaltu luottamuksesta. He kuvaavat sitä, miten tekoälyopettajan kanssa luottamusta tulisi rakentaa vähitellen. Prosessi eroaisi heidän mukaansa tavasta, jolla luottamus rakentuu ihmisopettajaan. Marko kertoo esimerkissään, että yliopistossa opettavaan henkilöön lähtökohtaisesti luottaa, mutta luottamus voidaan myös menettää toiminnan myötä.

Marko: Mä ajattelen, että jos mä meen kurssille, jota opettaa ihminen niinku Helsingin yliopistossa, niin ehkä lähtökohta sille [--] Ikäänku se lähtökohtasesti on se luottamus, ja jos se horjuu, se horjuu siksi, mitä se ihminen tekee tai jättää tekemättä. Mutta siinä kontekstissa, että mä oon menossa jonkun henkilön kurssille, niin automaattisesti jo luotan siihen (opettajaan), jo jonkun vaikka koulun maineen, tai oppilaitoksen (maineen) vuoksi.

Lilja ja Taru puolestaan suunnittelevat dialogissa pedagogista chatbottia, joka kehuisi ja tsemppaisi. Lilja vertailee botilta saatuja kehuja ihmisopettajalta saatuihin. Tässä vertailussa ihmisten välinen vuorovaikutus kuvataan merkityksellisempänä.

Lilja: [[Jos sit joku opettaja tulee sanomaan, että tää oli ihan loistavaa, että tosi hyvin tehty, sä oot tosi hyvin miettinyt tätä asiaa, hienoa, niin kyl se nyt tuntuu paljon kivemmalta, ku et jos sieltä tulee joku chattibotti että "Hei, mahtavaa!". [--] Eli se palaute ja sit ehkä halu tehdä hyvä vaikutus, niin vaikuttaa siihen että yrittää enemmän.

Yksi keskeinen huomio luottamuksesta syntyy Sofian ja Eliaksen keskustelussa. He puhuvat asioista, joista opiskelija puhuisi tekoälyopettajan kanssa ja asioista, joista puolestaan puhuttaisiin ihmisopettajan kanssa. Keskustelussa pohditaan tilannetta, jossa keskustelukumppani paljastuisi toiseksi kuin oli olettanut eli joko ihmisestä tekoälyksi tai tekoälystä ihmiseksi. Elias ja Sofia kertovat, että olisi paljon pahempaa, jos tekoälynä pidetty keskustelukumppani paljastuisi oikeaksi ihmiseksi.

Elias: (Pahempaa on) että sä luulet juttelevasi tekoälyn kanssa, ja sit paljastuukin et se on oikea ihminen.

(Sofia: Niin mustakin!)

(Haastattelija: Miksi?)

Elias: Siit siis tuliskin just se, että apua, mitä mä oon mennyt

(Sofia: Mitä mä oon mennyt sanomaan. Niin.)

Elias: sanomaan ja näin. Et tää onkin oikea ihminen, joka on reagoinut näihin mun asioihin.

Sofia: Niin, kyllä.

Elias: Varsinkin, jos sä luulet, (että keskustelukumppani on ihminen). Tai musta se petos on tapahtunut [--], jos on oikeesti sanottu, että tää on tekoälyä, ja se oliskin ihminen, niin mua alkais ahdistaa, että onko tässä jotain yksityisiä asioita, joita mä en olis halunnut jakaa ihmiselle. Kun taas, jos tuntuu, että puhuu ihmisen kanssa, ja se paljastuukin tekoälyksi, ni mulle tulis vaan sellainen innostunut, että no onpa hyvin kyllä

(Sofia: Niin!)

Elias: osattu vastata ja pystyy mua [mukailemaan].

Tekoälyn ja ihmisen välisiin keskusteluihin asetetaan eri odotuksia kuin ihmisten välisiin, ja se näkyy luottamuksen rakentumisessa. Ihmisen kanssa luottamus perustuu aiempaan kokemukseen ihmisten välisestä viestinnästä, tekoälyn kanssa prosessi joudutaan rakentamaan alusta. Edeltävästä esimerkistä on tulkittavissa, että tekoälyn ja ihmisen välinen vuorovaikutus eroavat toisistaan, ja että tekoälyn ja opiskelijan väliselle vuorovaikutukselle on olemassa oma paikkansa. On myös kiinnostavaa, että keskustelu tekoälyopettajan kanssa koetaan yksityisemmäksi. Se voidaan esimerkin perusteella rinnastaa jopa jonkinlaiseen keskusteluun tai reflektioon oman itsen kanssa. Seuraavaksi tarkastelemme tekoälyn ja ihmisen välisen vuorovaikutuksen vapauttavia piirteitä.

Vapauttavat piirteet vuorovaikutuksessa:

2a. Suhdetyön ja vuorovaikutuksen säätelyn kokemukset

Suhdetyöllä ja vuorovaikutuksen säätelyllä viittaamme sellaisiin opiskelijoiden kuvauksiin, joissa vuorovaikutus tekoälyn kanssa voidaan kokea helpommaksi tai mutkattommaksi kuin ihmisten välinen vuorovaikutus. Edellä viittasimme piirteisiin, jotka koetaan arvokkaiksi ja korvaamattomiksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä kategoria näyttäytyy ikään kuin edellä mainitun vastakohtana: kategoriassa korostuvat tilanteet, joissa tekoälyyn yhdistetty puolueettomuus ja historiattomuus koetaan myönteisinä asioina.

Sofia: Mulla on ollut opiskeluihin liittyvää uupumusta päällä, ja siitä on tullut sellainen ajoittainen opettajiin liittyvä negatiivinen suhtautuminen, ja siksi se kanssakäyminen on välillä ollut aika raskasta, niin sit tekoäly olis aika sellainen neutraali, se ei henkilöidy. Se on tekoäly, jolta mä kysyn kysymyksen ja sit se antaa mulle sen (vastauksen). Ilman että mun täytyy miettiä että noni, siellä se työhuoneessaan kirjoittelee. [--] Ihmisenä ajattelee, mitä toiset ihmiset ajattelee musta, mutta mun ei tarts miettii mitä se tekoäly kelaa musta [--] Sen (tekoälyn) kanssa ei oo mitään henkilökohtaista historiaa, ettei tartte miettiä, että meillä on ollut nää vastoinkäymiset.

Esimerkissä Sofia pohtii opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta oman henkilökohtaisen historiansa näkökulmasta. Opettajien kanssa käydyt keskustelut eivät ole aina olleet kokemuksina miellyttäviä, ja tämä on osaltaan vaikuttanut viestintäasenteisiin.

Tekoälyn kanssa tällaisista henkilökohtaisista tekijöistä ollaan vapaita: tekoäly on tavallaan historiaton keskustelukumppani, vaikka se voisikin oppia ja kehittyä käytyjen keskustelujen pohjalta. Tämä johtaa kysymään, onko tekoälyn edes loppuun asti simuloitava ihmistä vuorovaikutuskumppanina. Aineistossamme tekoälyä ei pyritäkään rinnastamaan ihmiseen vuorovaikutustilanteessa, kuten edellinen esimerkki kuvastaa. Lisäksi voidaan esittää, että kuvaillun viestintäsuhteen tekoälyn kanssa tulee jopa olla olennaisesti erilainen kuin ihmisen kanssa, ja tätä myös odotetaan suhteelta. Lilja kertoo, miltä tuntuisi, jos tekoäly oppisi ihmisen kaltaisesti tuntemaan hänet, oppisi hänen mieltymyksensä täydellisesti ja reagoisi niihin kuten ihminen.

Lilja: Se ärsyttäis jos joku tekoäly ymmärtäis sua ihmisenä täydellisesti. Siit tulee sellainen olo, että oonko mä ees ihminen, että joku tommonen robotti tajuaa musta kaiken, mikäköhän mä sit muka ees oon.

Liljan kommentti kuvastaa sitä, ettei tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde tekoälyn kanssa ole mahdollinen eikä myöskään toiveiden mukainen. Tämä antaa viitteitä siitä, ettei tekoälyyn yhdistettävän vuorovaikutussuhteen tulekaan korvata ihmistä, vaan kyseessä on omanlaisensa, sinällään ainutlaatuinen suhde.

Vapauttavat piirteet vuorovaikutuksessa:

2b. Häpeän ja nolouden kokemukset vuorovaikutuksessa

Toinen vapauttavien piirteiden kategoria liittyy vuorovaikutuksessa koettaviin häpeän ja nolouden kokemuksiin. Opiskelijat nostivat esille sen, miten yliopisto-opiskelu pitää sisällään viestintätilanteita, jotka herättävät opiskelijoissa nolouden ja häpeän kokemuksia. Nolous ja häpeä voivat liittyä sekä opettajaan että vertaisryhmään. Tekoälyyn näitä kokemuksia ei yhdistetä. Haastatteluissa kuviteltiin, että kurssilla olisi käytössä tekoäly, jolta voisi esimerkiksi kysyä tarkentavia tai ihan yksinkertaisia asioita (mistä löytyy, millä opetuskerralla tätä asiaa käsiteltiin). Opiskelijat kuvaavat, millaista hyötyä tästä olisi.

Lilja: Jos on kyse jostain kysymyksistä, ni mä ainakin pyörittäisin kaikki kysymykset ensin sen tekoälyn kanssa ja sit vasta sen opettajan kanssa. Että ne ilmiselvät vastaukset olis jo käyty läpi sen tekoälyn kanssa [--] että ilmiselvät pois, ensin. [--] Et sit mä voin mennä sille tekoälylle silleen, et kuka on Foucault? (nauraa)

Taru: Ja just jossain massaluennolla mä ite tykkäisin kysyä vaikka mitä, mut sen näkee miten kaikki muut on ihan, et "Taasko se kysyy", niin ei sitä kehtaa.

Sofia: En mä kehtais opettajalta kysyä, että mites, se kun viidennellä luennolla nukahtelin, että miten se (opetettu asia) nyt menikään, mutta se (tekoälyn) neutraalius kyllä kiinnostaa.

Kaikista edellä olevista esimerkeistä voi löytää häpeän tai nolouden kuvauksia, jotka estävät opiskelijaa kysymästä tai osallistumasta. Pelkona on "itsestään selvien" asioiden

kysyminen ja on myös asioita, joita ei ”kehdata” tehdä. Tekoälyn kanssa näitä ongelmia ei koeta syntyvän.

Sen lisäksi, että häpeä ja nolous voivat kohdistua opiskelijaan itseensä, kuten pelko ”tyhmien” kysymysten esittämistä, opiskelijat myös arvioivat kysymyksiä suhteessa opettajan jaksamiseen. Eliaksen ja Tarun esimerkit konkretisoivat tätä.

Elias: (Kysyisin tekoälyltä) sellaisia rutiininomaisia asioita, mitä ei ehkä kehtais (kysyä ihmisopettajalta). Et tulee vähän tyhmä olo tai kyselen tyhmiä. [--] (En kysyisi tätä ihmisopettajalta), koska musta tuntuu että mä kuormitan heitä.

Taru: Jos mä opettajan kanssa puhun, niin kyllä mulle heti tulee mieleen, etten mä kehtaa palauttaa tätä myöhässä, ku sen tietää et sillä on niinku muutenkin tiukka aikataulu ja näin. Mut sit just joku tollanen tekoäly ni. ei kai se nyt haittaa vaikka vähän oliskin myöhässä, et ei se siitä suutu, eikä se oo siitä surullinen eikä se joudu tekee ylitöitä.

Opiskelijoiden huoli ei ole edellä kuvatuissa sitaateissa enää vain oman itsensä kuvittelussa nolaamisessa, vaan vuorovaikutuksen saattaa myös estää halu olla kuormittamatta opettajaa turhaan. Tekoälyä taas puolestaan saa ”häiritä” ja kuormittaa kysymyksillä ilman pelkoa mielipahan aiheutumisesta ja toisaalta tekoälylle ei voisi myöskään tuottaa pettymystä. Täten tekoälyn kanssa käytävällä dialogilla voidaan tulkita olevan tilausta opiskelijan elämässä. Ihmisopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde tekee jotkut keskustelutapahtumat vaikeiksi, ellei jopa mahdottomiksi.

Johtopäätökset

Tutkimuksen aineistossa vuorovaikutuksen erityispiirteet tekoälyn kanssa jakautuvat vuorovaikutusta *rajoittaviin* sekä *vapauttaviin* piirteisiin, joista edelliset kuvaavat tekoälyopettajan ihmistä puutteellisempaa koettua viestintäkumppanuutta ja jälkimmäiset tämän vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja etuja. Ihmisopettajan ja opiskelijan viestintäsuhde muodostuu interpersonaalisisista piirteistä, jotka kaikki eivät mahdollistu (ainakaan samanlaisina) tekoälyopettajan kanssa. Tekoälyn kanssa vuorovaikutussuhde joudutaan rakentamaan alusta. Tekoälyn ja opiskelijan väliselle vuorovaikutukselle on olemassa oma paikkansa, mutta sille osoitetaan eri odotuksia kuin ihmisten väliselle vuorovaikutukselle.

Ihmisopettajaan verrattuna vuorovaikutus tekoälyopettajan kanssa voi tuntua yhtäältä kylmältä, toisaalta neutraalilta, vuorovaikutuksesta puuttuvat inhimillistä vuorovaikutusta kuormittavat pitämiseen tai miellyttävyyteen liittyvät ulottuvuudet. Vuorovaikutus voi näin sisältää vähemmän sekä sosiaalista häiriötä että myönteisiä, kuten motivaatioon liittyviä vaikutuksia.

Toisaalta luottamuksen rakentaminen tekoälyopettajan kanssa tapahtuisi vähitellen, koska sillä ei olisi ihmisopettajan tavoin lähtökohtaisesti kontekstin tuomaa luotettavuutta. Myönteinen palaute tekoälyopettajalta ei esimerkiksi tuntuisi yhtä merkityksellisesti kuin ihmisopettajalta saatu. Sen sijaan keskustelu tekoälyopettajan kanssa voisi olla yksityisempää ja rinnastua oppimiselle merkittävään keskusteluun tai reflektioon oman itsen kanssa. Myös tekoälyyn yhdistetty puolueettomuus ja historiattomuus voivat ilmetä myönteisesti, sillä suhdetta eivät kuormita huonot kokemukset tai ristiriitaiset jännitteet. Lisäksi ”tyhmien kysymysten” esittäminen tekoälyopettajalle on opiskelijalle helpompaa, sillä suhteessa ei tarvitse kokea häpeää tai noloutta, kuten ei myöskään huolehtia opettajan jaksamisesta. Tälle tulokselle löytyy tukea terapeutin chatbotin, Tessin, tapauksesta: hän on aina tavoitettavissa, muistaa kaiken potilaan kertoman, ei tuomitse, ja hänellä on loputtomasti aikaa potilaalle (ks. Gionet, 2018).

Tärkeää onkin kysyä, onko tekoälyn edes simuloitava ihmistä vuorovaikutuskumppanina vai tulisiko meidän ymmärtää viestintäsuhde tekoälyn kanssa sekä siihen liittyvät odotukset selvästi erityisinä, inhimillisestä suhteesta poikkeavina? Jos pidämme jälkimmäistä lähtökohtana tekoälyopettajan kehittämistyössä, on mahdollista, että työ vaatii meitä myös neuvottelemaan uusiksi joitakin viestintätieteellisiä ja pedagogisia perusolettamuksiamme.

Yksi erityiskysymys liittyy siihen, miten määrittelemme ihmisen ja tekoälyn välisen vuorovaikutuksen. Vocaten (1994, 5) mukaan puheviestinnän tutkimus jakaa perinteisesti vuorovaikutuksen eri tasoihin, joita ovat intrapersonaalinen vuorovaikutus, interpersonaalinen vuorovaikutus, ryhmäviestintä, organisaatioviestintä ja joukkoviestintä. Yksilötasolla valtaosa viestinnän tutkimuksessa on kuitenkin keskittynyt interpersonaaliseen vuorovaikutukseen. Interpersonaalinen viestintä pitää sisällään läheisten ihmisten suhteiden ja niissä kehittymisen ilmiöt (esim. Hargie, 2006). Intrapersonaalinen viestintä taas pitää sisällään viestijän sisäisen puheen sekä tiedostetut ja tiedostamattomat fysiologiset ja psykologiset prosessit, joita niin ikään voi kehittää (ks. Vocate, 1994, 6-9). Aineistomme perusteella tämä jako näyttäytyy kyseenalaistettavana ja uudelleenmäärittelyä kaipaavana. Kun opiskelija on vuorovaikutuksessa tekoälyn kanssa, hän ei keskustele toisen henkilön eikä itsensä kanssa, mutta hän voi silti kokea toimivansa vuorovaikutussuhteessa. Vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpito edellyttävät interpersonaalisen viestinnän taitoja. Toisaalta opiskelijat kuvasivat vuorovaikutussuhdetta tekoälyn kanssa yksityiseksi, eivätkä sosiaalisesti jaetuksi.

Muun muassa edellä mainituista syistä on ensiarvoisen tärkeää, että muuttuvassa digitaalisessa maailmassa niin pedagogiset näkökulmat kuin vuorovaikutusosaamisen kysymykset ovat mukana pyrkiessämme saamaan tutkimuksella syvempää ymmärrystä ihmisen ja tekoälyn välisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimuksemme perusteella vaikuttaisi siltä, että vuorovaikutussuhteiden käsitteet ja ilmiöt, kuten vuorovaikutussuhteen ja luottamuksen rakentaminen ja itsestä kertominen, ilmenevät ihmisen ja tekoälyn

suhteessa omalla erityisellä tavallaan. Tasa-arvoinen ja aidosti vastavuoroinen vuorovaikutussuhde tekoälyn kanssa ei ole paitsi mahdollinen, ei myöskään toiveiden mukainen. Vuorovaikutussuhde tekoälyn kanssa on omalakinen ja ainutlaatuinen suhde.

Puheviestinnän opetuksen kannalta tämä johtaa kysymään missä ja miten vuorovaikutusosaaminen kehittyy. Onko tekoälyn kanssa keskustelu, työskentely ja toiminen lähitulevaisuuden viestintätaito? Mikäli vastaus on kyllä, kuka sitä opettaa ja miten? Toinen kysymys liittyy eettisyyteen sekä opettajan valtaan ja vastuuseen. Emme tässä artikkelissa ja tämän aineiston pohjalta ottaneet kantaa eettisiin kysymyksiin, kuten yksityisyyden- ja tietosuojan tai kirjautumisoikeuksiin. Näitä ei silti tule sivuuttaa. Jos opettajalla esimerkiksi olisi pääsy opiskelijan ja tekoälyn välillä käytyyn keskusteluun, anonyymiinkin, olisi hänellä käsissään paljon opiskelijalle merkityksellisiä kysymyksiä ja keskustelunavauksia. Näitä kysymyksiä ja asioita opiskelija olisi syystä tai toisesta valinnut käsitellä tekoälyn, ei ihmisopettajan kanssa. Mitä tämä tarkoittaa ihmisopettajalle? Mitä opettaja tällä tiedolla tekee? Millaisia vaikutuksia tällä olisi opiskelijan ja opettajan suhteelle?

Kenties lisääntyvä vuorovaikutus tekoälyn kanssa opettaakin meitä ymmärtämään yhä paremmin myös ihmisten välistä vuorovaikutusta. Puheviestinnän opettajien ja tutkijoiden tulisikin tarttua tähän arkielämässä vauhdilla lisääntyvään ilmiöön olennaisena aikamme haasteena ja mahdollisuutena. Myös kiihtyvästi tekoälyllistyvässä maailmassa tarvitaan vuorovaikutusosaamista.

Lähteet

- Arnkil, R. (2006). Tulevaisuusdialogi ja dialogin tulevaisuus. *Aikuiskasvatus*, 26(2), 104–114.
- Baxter, L. A., & Montgomery, B. M. (1996). *Relating: Dialogues and dialectics*. New York: Guilford.
- Berger, C. R. (2010). Message production processes. Teoksessa C. R. Berger, M. E. Roloff & D. R. Roskos-Ewoldsen (Eds.), *The Handbook of Communication Science*, 111–127. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications and Sage eReference (Online service).
- Berger, C. R. (1986). Uncertain Outcome Values in Predicted Relationships: Uncertainty Reduction Theory Then and Now. *Human Communication Research*, 13, 34–38.
- Berger, C. R. & Calabrese, R. J. (1975). Some Exploration in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Communication. *Human Communication Research*, 1, 99–112.
- Bodkin, H. (2017). 'Inspirational' robots to begin replacing teachers within 10 years. *The Telegraph*. https://www.telegraph.co.uk_(12.9.2019).
- Boyce, S. J. (2000). Natural spoken dialogue systems for telephony applications. *Communications of the ACM* 43(9), 29–34. doi:10.1145/348941.348974
- Braithwaite, D.O. & Baxter, L.A. (2008). Meta-Theory and theory in Interpersonal communication research. Teoksessa L.A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication*, 1–22. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Buller, D.B. and J.K. Burgoon (1996). Interpersonal Deception Theory. *Communication Theory*, 6(3), 203–242.
- Burgoon, J. K. (1997). It takes two to tango: Interpersonal adaptation and implications for relational communication. Teoksessa J. S. Trent (Eds.), *Communication: Views from the Helm for the Twenty-First Century* (53–59) New York: Allyn & Bacon.
- Burgoon, J. K., Stern, L. A., & Dillman, L. (1995). *Interpersonal adaptation: Dyadic interaction patterns*. New York: Cambridge University Press.
- Burleson, B. (2010). The nature of interpersonal communication: A message-centered approach. Teoksessa Roskos-Ewoldsen, D. R., Roloff, M. E., Berger, C. R. (Eds.), *The handbook of communication science*, 145–166. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Deakin University. (2015). IBM Watson helps Deakin drive the digital frontier. Media release 25.11.2015. <https://www.deakin.edu.au/about-deakin/media-releases/articles/ibm-watson-helps-deakin-drive-the-digital-frontier>. (9.9.2019).

Edwards, C., Edwards, A., Spence, P.R. and Lin, X. (2018). I, Teacher: Using Artificial Intelligence (AI) and Social Robots in Communication and Instruction. *Communication Education* 67(4), 473–480.

Edwards, A., Edwards, C., Spence, P. R., Harris, C., & Gambino, A. (2016). Robots in the classroom: Differences in students' perceptions of credibility and learning between "teacher as robot" and "robot as teacher". *Computers in Human Behavior*, 65, 627–634.

Edwards, A., & Edwards, C. (2017). The machines are coming: Future directions in instructional communication research. *Communication Education*, 66, 487–488.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.

Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data. *Language in Society*, 2, 177–192.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the ways of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gionet K. Meet Tess: the mental health chatbot that thinks like a therapist. *The Guardian* 25.4.2018. <https://www.theguardian.com/society/2018/apr/25/meet-tess-the-mental-health-chatbot-that-thinks-like-a-therapist> (9.9.2019).

Hargraves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea: Madrid.

Hay, A., Hodgkinson, M., Peltier, J., & Drago, W. (2004). *Interaction and virtual learning. Strategic Change*, 13 (4), 193–204.

Hiraki, Kazuo. (2017). Pedagogical Machine: Studies Towards a Machine that Teaches Humans. Teoksessa T. Nishida *Human-Harmonized Information Technology, Volume 2: Horizontal Expansion*, 235–267. 10.1007/978-4-431-56535-2.

Kaplan A. & Haenlein, M. (2018). Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15–25.

Kokko, R.-L. (2007). Tulevaisuuden muistelu -palaveri – toiveikkuutta tuottava yhteistyömenetelmä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(2), 166–174.

Koponen, J. 2018. Mitä vuorovaikutuksesta pitäisi tutkia seuraavaksi? Teoksessa L. Kokkonen, E. Kostiainen & I. A. Virtanen (toim.), *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2018*, 4–9. Jyväskylä: Prologos ry.

Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 225.

McTear, M. F. (2002). Spoken dialogue technology: Enabling the conversational user interface. *ACM Computing Surveys (CSUR)* 34, 90–169. doi:10.1145/505282.505285

Merilehto, A. (2018). *Tekoäly – Matkaopas johtajalle*. Helsinki: Alma Talent.

Poole, D., Mackworth, A. & Goebel, R. (1998). *Computational Intelligence: A Logical Approach*. New York: Oxford University Press.

Reeves, B., & Nass, C. I. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. London: Cambridge University Press.

Simon, H. A. (1965). *The Shape of Automation for Men and Management*. New York: Harper & Row.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Silverman, D. (2007). *Interpreting qualitative data*. 3rd ed. London: Sage.

Spence, P. R., Westerman, D., Edwards, C., & Edwards, A. (2014). Welcoming our robot overlords: Initial expectations about interaction with a robot. *Communication Research Reports*, 31, 272–280. doi:10.1080/08824096.2014.924337

Talvela, J. & Stenman, K. (2012). Tulevaisuudentutkimuksen menetelmiä. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja*. Sarja A. Nro 35. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi – Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 7.

Vocate, D. R. (1994). *Intrapersonal communication: Different voices, different minds*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Vocate, D. R. (2012). *Intrapersonal communication: Different voices, different minds*. Routledge.

Walther, J. B., & Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*, 529–563. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

LIITE 1: Haastattelurunko

1. Oletko opiskellut verkkokurssilla, jossa sinua on ohjannut tekoäly, botti tms. Kerro kokemuksestasi. Oletko muuten viestinyt tekoälyn kanssa?
2. Kuvittele olevasi vuorovaikutuksessa (opettaja-opiskelija) tekoälyn kanssa? Millaisena näet/koet sen?
3. Ideoikaa miten tekoäly voisi toimia verkossa tapahtuvan puheviestinnän oppimisen edistäjänä.
4. Millaisia mahdollisuuksia näette tekoälyn tuovan vuorovaikutuksen oppimiseen verkossa?
5. Millaisia uhkia tai rajoitteita tekoäly voisi tuoda vuorovaikutuksen oppimiseen verkossa?
6. Miten oppiminen muuttuu, jos se viedään verkkoon siten, että ohjaajana toimisi tekoäly?
7. Miten tekoäly voisi edistää verkkokurssille osallistuvien opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta?
8. Millainen merkitys opettajalla olisi tällaisella kurssilla eli mihin opettajaa tarvittaisiin ja miten?
9. Millaisia mahdollisuuksia tekoälypohjainen verkko-oppiminen luo tulevaisuuden opiskelulle ja työelämälle?

Opiskelija keskiössä – Kielikeskuksen opiskelijapalvelut ennen, nyt ja tulevaisuudessa

Tiina Laulajainen & Tuuli Laurikainen

The University of Helsinki Language Centre (LC) was established in 1977 to provide the communication and language studies included in the degrees completed by graduates of the University of Helsinki. Since the beginning, the LC has offered various student services and guidance to the students related to language courses and language learning. In 2016, the University renewed its organization and all University administration (including teaching and studies) was concentrated in the new University Services unit. Consequently, the services for LC students and teachers are now also offered by the University Services.

In this article, we will describe how LC student services have developed over time and how these services have been provided during the last few years as a part of the new University Services unit. We also try to understand what new challenges there will be in the near future related to the development of student services at the University and at the Language Centre. LC student services are targeted at all university students as well as LC teachers, but in this article we concentrate on the most central services for the students, e.g. study advising, registration for LC courses, recognition of prior language learning and registration of academic credits.

40 vuotta Kielikeskuksen opiskelijapalveluita

Kielikeskuksen opiskelijapalveluiden muotoutuminen

Helsingin yliopiston kielikeskus perustettiin vuonna 1977 tarjoamaan yliopistotutkintoihin tarvittavia kieliopintoja sekä auttamaan opiskelijaa saavuttamaan ”kielitaito, jota hän todennäköisesti tarvitsee opintonsa päätettyään” (Opinto-opas 1977, 5). Alusta lähtien Kielikeskus on tarjonnut opiskelijoille kielikursseihin ja kielten oppimiseen liittyvää neuvontaa ja ohjausta. Ensimmäisenä lukuvuonna Kielikeskuksen amanuenssi, kanslisti sekä kielistudioamanuenssi neuvoivat opiskelijoita yleisen kielenopetuksen kysymyksissä ja kielten opettajat kurssien sisällöistä, tasoista yms. Muutama vuosi myöhemmin opiskelijapalvelut muodostivat toimiston, jossa työskenteli sihteeri, joka vastasi yleishallinnollisista asioista ja kielikokeiden vastaavuuskysymyksistä, sekä kaksi opintoasiainhenkilöä, jotka vastasivat mm. kokeisiin ja kursseille ilmoittautumisista (Opinto-opas 1980, 6). Nimitystä opintotoimisto käytettiin ensimmäistä kertaa lukuvuoden 1989–1990 opintooppaassa (Opinto-opas 1989). Tuolloisessa opintotoimistossa työskenteli kolme henkeä: amanuenssi, opintoneuvoja ja osastosihteeri. (Opinto-opas 1989, 10). Vuonna 1989 amanuenssin tehtävä muuttui opintosihteeriksi ja opintotoimiston henkilömäärä vakiintui neljäksi.

Kielikeskuksen opintotoimistossa hoidettiin pitkään hyvin monenlaisia asioita ilman erityistä suunnitelmaa ja yleisesti opiskelijapalveluista puhuttaessa puhuttiin ”toimistosta” tai ”hallinnosta”. Opintotoimistossa työskentelevien tehtäväkuvat olivat muotoutuneet aikojen saatossa. 2000-luvun alussa opintohallintoon alkoi kohdistua sekä omia sisäisiä muutospaineita että ulkoisia kehittämistarpeita. Erilaiset sähköiset järjestelmät alkoivat

tarjota mahdollisuuksia Kielikeskuksen kurssi-ilmoittautumistapojen kehittämiseen. Myös uuden Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen tuen tietojärjestelmän Oodin käyttöönotto velvoitti kehittämään toimintatapoja. Lisäksi laatuja järjestelmät, yliopiston intranet sekä uusi valtakunnallinen tutkintojärjestelmä edellyttivät kehittämistyötä. Oli mietittävä uusiksi opintoasioiden rooli ja ydintehtävät, jotta pystyttiin vastaamaan opiskelijoiden, kielikeskusopettajien ja tiedekuntien palvelutarpeisiin.

Vuonna 2005 yliopistossa toteutettiin palkkausjärjestelmä uudistus, minkä seurauksena myös Kielikeskuksen yksikkö- ja lähiesimiesjärjestelmä uudistui (Karjalainen, Laulajainen & Tuomi 2013, 16, 24). Opintosuhteesta tuli opintoasiainpäällikkö, joka ryhtyi toimimaan opintotoimiston lähiesimiehenä ja kehittämään sen toimintaa suunnitelmallisesti. Kielikeskuksen opintotoimiston (virallisesti organisaatiokaaviossa opintoasiainyksikkö) tehtäväksi määriteltiin sellaisten Helsingin yliopiston opiskelijoille suunnattujen neuvonta-, tieto- ja tukipalvelujen kehittäminen ja tarjoaminen, jotka vastaavat opiskelun tarpeita Kielikeskuksessa. Lisäksi yksikön tehtävänä oli myös tukea Kielikeskuksen opettajia opetuksen ja kokeiden suunnitteluun, ilmoittautumisiin ja opetusjärjestelyihin liittyvissä asioissa. Opinto-oppaan julkaisu oli yksi keskeinen tehtävä, mutta myös muuten Kielikeskuksen viestinnän tavoitteiden ja käytäntöjen toteuttaminen (Karjalainen & Laulajainen & Tuomi 2013, 23).

Kielikeskuksen opiskelijapalvelut osana Helsingin yliopiston yliopistopalveluita

Keväällä 2016 Helsingin yliopiston palvelut organisoitiin uudestaan ja yhdistettiin Yliopistopalvelut-yksiköksi. Yliopistopalveluiden tehtävänä on mahdollistaa yliopistoyhteisön keskittyminen tutkimukseen, opetukseen, opiskeluun ja yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen. Yliopistopalveluiden toimintaa kehitetään yliopiston strategisten tavoitteiden mukaisesti. Aiemmin moninaiset tiedekunta-, laitos- ja yksikkökohtaiset opetusta ja opiskelua koskevat linjaukset, ohjeet, käytänteet ja palvelut yhdenmukaistettiin ja koottiin yhteen opetus- ja opiskelijapalveluiden alle. Yliopistopalveluissa opetus- ja opiskelijapalvelut järjestävät, koordinoivat ja kehittävät palveluita opiskelijoille, opettajille ja opintohallinnon henkilöstölle (Yliopistopalvelut, Opetus- ja opiskelijapalvelut). Yliopistossa ja yliopistopalveluissa käytetään julkista valtaa. Se edellyttää lainsäädännöllisiä perusteita. Yliopistojen toimintaa ja yliopistopalveluita määrittävät yliopistolaki, yliopistoasetus, hallintolaki ja julkisuuslaki sekä yliopiston omat päätökset. Julkisen vallan käyttö tarkoittaa arjen toiminnassa erilaisten hallintopäätösten tekoa sekä hallintoa, kuten esim. palveluita, opintoneuvontaa ja opettamista. Yliopistossa työskenteleviä koskee myös virkavastuu.

Opetus- ja opiskelijapalveluissa muodostettiin kuusi lähipalvelutiimiä, joista jokainen alkoi vastata yhden tai useamman tiedekunnan tai muun yksikön opetus- ja opiskelijapalveluiden järjestämisestä eri kampuksilla. Kielikeskus liitettiin aluksi osaksi lähipalvelutiimiä, johon kuuluivat Kielikeskuksen lisäksi humanistinen ja teologinen

tiedekunta. Organisaatiouudistuksen myötä Kielikeskuksen opintoasioita hoitavien henkilöiden määrä myös väheni aiemmasta neljästä kahteen (koulutussuunnittelija ja opintoneuvoja). Maaliskuussa 2019 kielikeskusasiat siirtyivät uuteen lähipalvelutiimiin yhdessä oikeustieteellisen tiedekunnan ja Avoin yliopiston kanssa.

Kielikeskuksen opiskelijoille tarjoamat palvelut koostuvat kuviossa 1 esitetyistä osa-alueista. Opiskelijoille suunnatut palvelut ovat olleet pitkälti samoja sekä ennen Yliopistopalveluita että niiden aikana.

Kuvio 1. Kielikeskuksen opiskelijoille tarjoamien palveluiden kokonaisuus



Artikkelin tavoite

Artikkelissa kuvaamme Kielikeskuksen opiskelijapalveluissa tapahtuneita muutoksia ja sitä, miten Kielikeskuksen opiskelijapalveluita on toteutettu osana Yliopistopalveluita kolmen viime vuoden aikana, mitä haasteita muutos on tuonut mukanaan ja millaista kehittymistä on tapahtunut. Lopuksi pohdimme oman työkokemuksemme ja Yliopistopalveluiden kehittämissuunnitelmien pohjalta, miltä Kielikeskuksen opiskelijapalveluiden lähitulevaisuus näyttää. Kielikeskuksen opiskelijapalvelut tarjoavat palveluita toisaalta opiskelijoille, mutta toisaalta myös Kielikeskuksen opetushenkilökunnalle. Artikkelissa keskitytään kuitenkin tarkastelemaan keskeisimpiä kielikeskusopintoihin liittyviä palveluita opiskelijoille, kuten opintoneuvontaa, ilmoittautumista ja pääsyä kursseille, aiempien kieliopintojen hyväksilukemista sekä opintosuoritusten rekisteröintiä opinto-tietojärjestelmään.

Opintoneuvonta

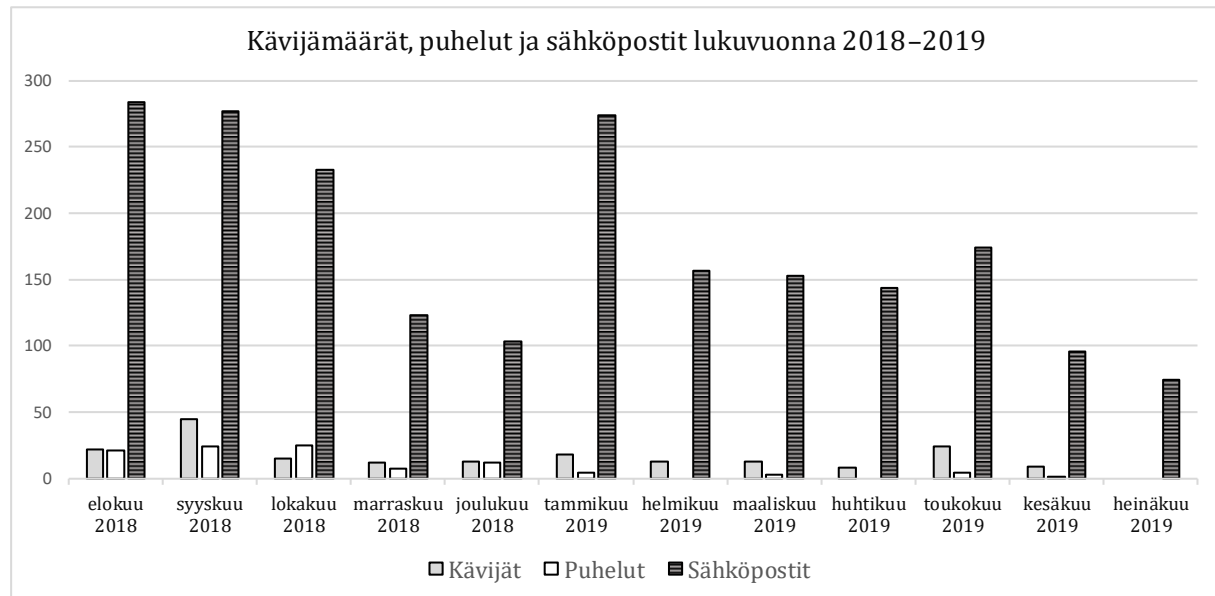
Opintoneuvonta on aina ollut tärkeä palvelumuoto opiskelijoille ja neuvontaa annetaan Kielikeskuksessa kasvokkain, sähköpostitse ja puhelimitse. Lisäksi Kielikeskus osallistuu uusille opiskelijoille suunnattuihin orientaatiotilaisuuksiin.

Pitkään opintoneuvonta palveli päivittäin opiskelijoita, jotka tulivat pääsääntöisesti henkilökohtaisesti kyslemään kieliopinnoista. Keskustakampuksen lisäksi Kielikeskuksella oli useita vuosia opintoneuvontaa myös Viikin kampuksella. Vähitellen sähköposti alkoi korvata käyntejä opintotoimistossa. Käyntien määrää vähensivät lisäksi opetusohjelmätietojen saattaminen sähköiseen muotoon sekä ilmoittautumisten siirtäminen sähköisesti tapahtuvaksi ensin Kielikeskuksen omassa järjestelmässä ja myöhemmin Oodi-järjestelmässä. Vähentynyt kävijämäärä on johtanut palveluaikojen supistamiseen ja keskustakampuksella neuvontaa on nykyisin kerran viikossa. Viikin kampuksen opintoneuvonnasta puolestaan luovuttiin lopulta kokonaan toisaalta vähäisten kävijämäärien ja toisaalta henkilöstöresurssien vuoksi.

Kielikeskuksen opintoneuvonnan haasteena on ollut jatkuvasti se, etteivät opiskelijat ole löytäneet opintotoimistoon, vaikka palvelua on mainostettu eri tavoin opiskelijoille. Opiskelijat eivät esimerkiksi ennen ilmoittautumisia ota yhteyttä opintotoimistoon ja kysy heille sopivista kursseista tai eri kielten opiskelumahdollisuuksista siinä määrin kuin ehkä Kielikeskuksessa toivottaisiin. Kurssi-ilmoittautumisiin liittyviä kysymyksiä tulee jonkin verran aina, kun ilmoittautuminen kursseille on käynnissä, sekä heti ilmoittautumisaikojen umpeuduttua.

Kielikeskuksen opintoneuvonta on tarjonnut myös Yliopistopalveluiden aikana neuvontaa niin kasvotusten, puhelimitse kuin sähköpostitsekin. Kuten kuviosta 2 voi havaita, suurin osa yhteydenotoista tulee sähköpostitse. Kävijöitä on selkeästi eniten syksyllä uuden lukuvuoden alkaessa ja opetuksen käynnistyessä. Puhelimitse tulevien yhteydenottojen määrä on ollut hyvin vähäinen, ja puhelinneuvonnasta päätettiinkin toisaalta vähäisten puhelummäärien ja toisaalta resurssien vuoksi luopua vuoden 2019 alusta. Kuviossa esitettävät luvut on saatu sähköpostien osalta Efecte-palveluhallintajärjestelmästä. Kävijämääriä ja puheluita koskevat tiedot on kirjattu käsin.

Kuvio 2. Yhteydenotot Kielikeskuksen opintoneuvontaan



Keväällä 2016 tehdystä organisaatiouudistuksesta huolimatta Kielikeskuksen opintoneuvonta on toistaiseksi jatkanut erillisenä toimipisteenä omine aukioloaikoineen ja palvelusähköposteineen, ja käytäntöjä koko lähipalvelutiimin sisällä yhtenäistettiin lähinnä suoritusten rekisteröintien osalta. Erillistä toimipistettä on puoltanut esimerkiksi se, että toisin kuin tiedekuntien opintoneuvonta, Kielikeskuksen opintoneuvonta palvelee yliopiston kaikkien tiedekuntien opiskelijoita. Toisaalta erillisen toimipisteen haasteita ovat sijaistuksen puuttuminen ja se, että viestintä- ja kieliopintoihin liittyvä osaaminen ei ole päässyt karttumaan lähipalvelutiimin sisällä.

Jotta opintoneuvonta palvelisi opiskelijoita hyvin, täytyy opintoneuvojen tuntee Kielikeskuksen opintotarjonta ja tiedekuntien sekä koulutusohjelmien kieliopintovaatimukset. Nämä opitaan yleensä vain ajan myötä eli opintoneuvojen mahdollisuus perehtyä ja keskittyä Kielikeskuksen neuvonnan erityispiirteisiin on tärkeää.

Kielikeskuksen lisäksi viestintä- ja kieliopintoihin liittyvää opintoneuvontaa annetaan myös yliopiston muissa opiskelijapalvelupisteissä. Usein opiskelijat ovatkin ensin yhteydessä oman tiedekuntansa opiskelijapalveluihin tai yliopiston kirjaston yhteydessä olevaan yleiseen opiskelijapalvelupisteeseen, joista heidät ohjataan eteenpäin Kielikeskuksen opintoneuvontaan. Vaikka viestintä- ja kieliopintoihin liittyvä neuvonta onkin keskitetty Kielikeskuksen opiskelijapalvelupisteeseen, tutkinnot kootaan ja tutkintotodistukset kirjoitetaan tiedekuntien opiskelijapalvelupisteissä. Näin ollen muissakin kuin Kielikeskuksen opiskelijapalvelupisteessä tulisi hallita tietyt viestintä- ja kieliopintoihin liittyvät perusasiat, kuten koulusivistyskielen vaikutus tutkinnon äidinkielen ja toisen kotimaisen kielen opintoihin sekä se, mitkä opintojaksot ylipäättänsä soveltuvat tutkintoon.

vaadittaviksi viestintä- ja kieliopinnoiksi. Kielikeskuksen opiskelijapalvelut onkin pyrkinyt lisäämään viestintä- ja kieliopintoihin liittyvää tietoutta esimerkiksi lähettämällä lukuvuosittain ohjeistuksen lähipalvelutiimien työntekijöille. Lisäksi syksyllä 2018 tehtiin yhteistyössä humanistisen tiedekunnan neuvonnasta vastaavien henkilöiden kanssa perehdytyskierros lähipalvelutiimeissä; perehdytyksen lisäksi kierroksen tavoitteena oli myös saada tietoa siitä, millaisia viestintä- ja kieliopintoihin liittyviä kysymyksiä lähipalvelutiimeihin tulee ja onko niitä mahdollista hoitaa suoraan lähipalvelupisteissä.

Uusille opiskelijoille suunnatut orientaatiotilaisuudet ja erilaiset infokirjeet ovat olennainen osa opintoneuvontaa sekä koko Helsingin yliopiston tasolla, että Kielikeskuksen opiskelijapalveluissa. Vuosien ajan tiedekuntien uusille opiskelijoille lähetettiin hyväksymiskirjeen mukana heille kohdennettu Kielikeskuksen infokirje, jossa heille kerrottiin lyhyesti Kielikeskuksesta ja tutkintoon vaadittavista kieliopinnoista. Kirjeen sisältöä ja visuaalista ilmettä on kehitetty vuosien saatossa moneen kertaan. Kirjettä julkaistaan suomeksi ja ruotsiksi sekä tarvittaessa englanniksi. Suomeksi ja ruotsiksi sisältö on sama, mutta englanninkielisen kirjeen kohderyhmä on erilainen ja siksi haastavampi. Koulutusohjelmauudistuksen myötä syksystä 2017 lähtien tutkintoon vaadittavat kieliopinnot ovat kaikissa koulutusohjelmissa saman laajuiset ja ajoittuvat kandidaatin tutkintoon, joten nykyään sisältö on sama kaikille. Vähitellen sähköisten ympäristöjen kehittyminen on johtanut siihen, että myös hyväksymiskirjeet sekä muu sisältö ovat muuttuneet sähköisiksi. Tästä syystä uusille opiskelijoille suunnattu Kielikeskuksenkin kirje on nykyään sähköinen, ja se julkaistaan Helsingin yliopiston Opiskelijan ohjeet -sivustolla (Opiskelijan ohjeet 2019b). Lisäksi osa tiedekunnista välittää Kielikeskuksen kirjeen opiskelijoille sähköpostitse uusille opiskelijoille suunnattujen uutiskirjeiden liitteenä.

Suurin osa tiedekunnista järjestää elo–syyskuun vaihteessa olevalla orientaatioviikolla erilaisia infotilaisuuksia, ja tiedekunnat ovat toivoneet, että myös Kielikeskus osallistuisi tilaisuuksiin ja esittelisi niissä Kielikeskuksen opiskelijapalveluita. Kielikeskuksessa on haluttu kuitenkin uudistaa orientaatioita, ja syksyllä 2018 uusien opiskelijoiden orientaatiotilaisuuksien rinnalle tai sijaan tarjottiinkin ensimmäistä kertaa verkkopohjaista ja osin interaktiivista orientaatiota verkko-oppimisympäristö Moodlessa.

Siinä missä Kielikeskuksen vierailut tiedekuntien orientaatiotilaisuuksissa sijoittuivat aiemmin elo–syyskuun vaihteeseen orientaatioviikolle, verkkopohjaisen orientaation myötä opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua Kielikeskukseen ja viestintä- ja kieliopintoihin liittyviin ohjeisiin heti opinto-oikeuden alettua, ennen varsinaisten opintojen aloittamista. Verkkopohjainen orientaatio ei välttämättä tavoita kaikkia uusia opiskelijoita, sillä materiaaleihin tutustuminen on täysin opiskelijan omalla vastuulla, mutta opiskelijoiden on mahdollista palata orientaatiomateriaaleihin myös myöhemmin

lukuvuoden aikana, minkä lisäksi materiaaleja voidaan hyödyntää osana Kielikeskuksen opintoneuvontaa.

Opinto-opas

Kielikeskuksella on aina ollut oma opinto-opas, josta opiskelijat näkevät tulevan lukuvuoden opetusohjelman eli järjestettävät kielikurssit ja -kokeet. Opetusohjelmätietojen julkaiseminen opinto-oppaana on keskeinen palvelumuoto opiskelijoille, koska opetusohjelman avulla opiskelijat suunnittelevat omaa opintopolkuaan ja kieliopinnot sijoittamista osaksi tutkinto-opintojaan. Kielikeskus tarjoaa tutkintoon vaadittavien kieliopintojen lisäksi myös paljon valinnaisia kieliopintoja sekä laajempia kielten opintokokonaisuuksia, joita opiskelijat voivat sijoittaa tutkintoonsa.

Kielikeskuksen painettua opinto-opasta julkaistiin lukuvuoteen 2005–2006 saakka ja painosmäärä oli enimmillään 30 000 kappaletta. Painetun oppaan rinnalla julkaistiin jotain vuosia myös kopio painetusta oppaasta pdf-muodossa. Kummankin ongelmana oli se, ettei niihin saatu päivitettyä lukuvuoden aikana tulleita muutoksia. Oodi-opintotietojärjestelmän käyttöönoton myötä heräsi ajatus sähköisestä opinto-oppaasta. Kielten lukuvuosittaiset opetus- ja koetiedot voitiin nyt syöttää opintotietojärjestelmään sen sijaan, että opastiedot työstettiin tekstinkäsittelyohjelmalla. Samaan aikaan Helsingin yliopistossa otettiin käyttöön myös ensimmäinen intranet. Nämä yhdessä mahdollistivat sähköisen opinto-oppaan luomisen: kielten opetus- ja koetiedot löytyivät opintotietojärjestelmästä ja eri kielten tarjonta sekä opiskelijoiden ohjeet Kielikeskuksen intranet-sivuilta.

Opiskelijat omaksuivat helposti uudet sähköiset välineet ja opintoneuvontaan tuli vain muutamia yhteydenottoja painettua opasta kaipaamaan jääneiltä opiskelijoilta. Myös tiedekunnat luopuivat vähitellen painetuista oppaista. Opastietojen jakautuminen kahteen eri paikkaan oli kuitenkin opiskelijoiden kannalta myös ongelmallista. Opiskelijat eivät ottaneet intranetiä omakseen, vaikka uudet opiskelijat ohjattiin lähtemään sitä kautta etsimään esimerkiksi kielten opetustietoja. Kokeneemmat opiskelijat käyttivät pelkästään opintotietojärjestelmää, koska he pystyivät näkemään sieltä tiedot kielten kursseista ja kokeista sekä ilmoittautumaan. 2010-luvun alussa yliopiston intranet uusittiin ja nyt se tarjosi jo huomattavasti ensimmäistä parempia visuaalisia esitysmahdollisuuksia. Niinpä Kielikeskuksessa työstettiin opiskelijoita varten tiedekuntakohtaiset intranet-sivut, joilla esitettiin kunkin tutkinnon tiedekuntakohtaiset kieliopintovaatimukset sekä muuta tiedekuntakohtaista tietoa kieliopintoihin liittyen. Tämäkään uudistus ei poistanut entistä ongelmaa opastietojen jakautumisesta kahteen paikkaan ja näin ollen tiedekuntakohtaisten intranet-sivujen käyttö jäi vähäiseksi.

Yliopistopalveluiden perustamisen lisäksi Helsingin yliopistossa toteutettiin samaan aikaan myös koulutus uudistus, jossa kandidaatin, maisterin ja tohtorin koulutukset järjestettiin koulutusohjelmiksi. Opetussuunnitelmatyötä tehtiin ensimmäistä kertaa koko yliopiston tasolla yhteisten ohjeiden ja aikataulujen mukaan. Koulutusohjelm uudistus käynnisti opetus- ja opiskelijapalveluiden toimialalla useita koko yliopistoa koskevia kehittämishankkeita, joilla oli vaikutusta myös Kielikeskuksen opetukseen ja opinto-oppaan tekoon. Uudistus yhdenmukaisti kandidaatin tutkintojen viestintä- ja kieliopinnot (vieras kieli 4 op, toinen kotimainen kieli 3 op ja äidinkielen viestintäopinnot 3 op). Myös opiskelijoita koskevaa ohjeistusta yhdenmukaistettiin. Aiemmin tiedekuntien ja erillisten laitosten omilla verkko- tai intranet-sivuilla olleet tiedot julkaistiin uusilla julkisilla verkkosivuilla. Sivusto sai nimekseen Opiskelijan ohjeet (ks. Helsingin yliopisto. Opiskelijan ohjeet 2019a). Yksikkökohtaisista sivuista luovuttiin ja opintoihin sekä opiskeluun liittyvät sisällöt koottiin teemoittain. Opiskelijan ohjeiden sisällöt ovat avoimia kaikille; myös yliopiston ulkopuolisille. Kirjautumalla yliopiston opiskelija pääsee näkemään juuri omalle koulutusohjelmalle kohdennettua tietoa.

Opiskelijan ohjeita hallinnoivat Yliopistopalveluissa opiskelijaviestinnän palvelut. Kun aiemmin Kielikeskus toteutti ja ylläpiti itse opastietoja (kielten opetustarjonta ja opiskelijoiden ohjeet) omilla intranet-sivuillaan, nyt Opiskelijaviestinnän palvelut koordinoivat myös kielikeskussisältöjä ja niiden sijoittelua eri teemoihin. Uudessa tilanteessa kaikelle Kielikeskuksen aiemmin intranetissä julkaistulle tiedolle ei Opiskelijan ohjeet -sivusto tarjonnut enää julkaisumahdollisuutta: esimerkiksi kielen opetustarjonnan esittelylle eri Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla (CEFR 2001).

Ilmoittautuminen ja pääsy kursseille

Kielikeskuksen kursseille ilmoittautumisen tulisi tapahtua opiskelijoiden näkökulmasta sujuvasti ja tasapuolisesti sekä mahdollistaa erityisesti tutkintoon sisältyvien kieliopintojen suunnitelmallinen ajoittaminen ja suorittaminen opiskelijan opintopolulla. Kielikeskuksen kieliopintoihin osallistuu vuosittain hieman yli 14 000 opiskelijaa (ks. esim. Kielikeskuksen vuosikertomus 2017), mikä on iso määrä Helsingin yliopistonkin mittakaavassa. Tämä asettaa haasteita ilmoittautumisjärjestelmälle.

Kielikeskuksen kurssi-ilmoittautumiset ovat aina poikenneet tiedekuntien ilmoittautumisista. Muu tutkinto-opetus on usein luentomuotoista opetusta, jolloin ilmoittautuminen on usein mahdollista kurssin alkuun asti tai jopa vielä, kun kurssi alkaa. Kielikeskuksen kielikursseilla on tietyt määritetyt ryhmäkoot (esim. tutkintoon vaadittavilla englannin ja ruotsin kursseilla enimmäisryhmäkoko on 21 opiskelijaa). Näin ollen kursseille ja ryhmiin tarvitaan ennakkoilmoittautuminen sekä järjestelmä, jonka avulla kurssipaikat jaetaan ilmoittautuneiden kesken. Kielikeskuksen ilmoittautumiset on aikataulutettu

yliopiston yleisten opetusperiodien mukaan ja kursseille voi ilmoittautua viisi kertaa lukuvuodessa (Opiskelijan ohjeet 2019c).

Vielä 1980-luvulla kurssi-ilmoittautumiset aiheuttivat pitkän jonon Kielikeskuksen ulkopuolelle Fabianinkadulle. 1990-luvun lopulla jonottaminen siirtyi kadulta Kielikeskuksen sisätiloihin, kun ilmoittautuminen kielten kursseille oli porrastettu eri päiville ja kellon-aikoihin. Opintoneuvoja ja muut ilmoittautumisapulaiset ottivat ilmoittautumisia vastaan Kielikeskuksen luokkahuoneissa.

Lukuvuonna 2000–2001 Kielikeskuksessa otettiin käyttöön oma sähköinen ilmoittautumisjärjestelmä. Opintotoimisto sai raportin ilmoittautuneista opiskelijoista ja paikat jaettiin ilmoittautumisjärjestyksessä. Opiskelija saattoi ilmoittautua saman kurssin kaikkiin rinnakkaisryhmiin, jolloin päällekkäisiä ilmoittautumisia piti karsia käsin, mikä oli työlästä. Opiskelijat omaksuivat uuden sähköisen ilmoittautumisen ongelmitta ja olivat tyytyväisiä, kun heidän ei tarvinnut enää tulla Kielikeskukseen jonottamaan. Uuden ilmoittautumistavan haasteeksi muodostui kuitenkin se, että tietoteknisesti taitavimmilla ja tehokkaammat tietokoneet omaavilla opiskelijoilla oli parempi mahdollisuus ilmoittautua ja päästä kursseille kuin sellaisilla, joilla ei ollut vastaavaa osaamista tai laitteita käytettävissään. Listailmoittautumisessa oli ollut aiemmin myös omat ongelmansa: yksi opiskelija saattoi kirjoittaa listaan usean opiskelijatoverinsa nimen.

Lukuvuodesta 2005–2006 lähtien ilmoittautumisessa ryhdyttiin käyttämään Oodi-opintotietojärjestelmää. Opiskelijarekisteri hankki järjestelmään silloiselta Helsingin kauppakorkeakoululta niin sanotun priorisointityökalun, jotta Kielikeskuksen ilmoittautumisen erityistarpeet (suuri ilmoittautuneiden määrä ja paikkojen tarjoaminen mahdollisimman monille) voitiin huomioida paremmin. Työkalua käytettiin ensimmäisen kerran lukuvuoden 2007–2008 ilmoittautumisissa. Uuden ilmoittautumistyökalun avulla oli mahdollista tarjota opiskelijoille aikaa miettiä kielikurssivalintojaan ennen ilmoittautumistaan.

Koska kielten kursseille ilmoittautuminen poikkeaa muuhun opetukseen ilmoittautumisesta, eivät opiskelijat aina hahmota, miten heidän tulisi toimia. On myös tiedekuntia (esimerkiksi lääketieteellinen tiedekunta), joissa opiskelu ei tapahdu yliopiston yleisten opetusperiodien mukaan. Tällöin opiskelijat saattavat unohtaa kielten kursseille ilmoittautumisen. Ilmoittautuminen on myös joka kerta ainutlaatuinen tapahtuma, jonka onnistumisen määrittää opiskelijoiden halu tulla kursseille. Vaikka Kielikeskuksen kielten yksiköillä on vankka suunnittelukokemus kurssien määrästä ja järjestämisestä, voi käydä niin, että syystä tai toisesta johonkin periodiin muodostuu enemmän kysyntää kuin on kurssipaikkoja. Tällöin joudutaan turvautumaan siihen, että järjestelmä arpoo kurssipaikat opiskelijoiden kesken tasavertaisen kohtelun vuoksi. Tämä aiheuttaa ajoittain tyytymättömyyttä opiskelijoissa, mikä on ymmärrettävää, mutta toistaiseksi parempaa ratkaisua ei ole tarjolla. Kielikeskus pyrkii kuitenkin huomioimaan opiskelijoiden tarpeita

mahdollisuuksien mukaan. Kurssipaikkaa voi kysyä kurssin opettajalta, kun kurssi on käynnistynyt, ja tarvittaessa valmistuville opiskelijoille pyritään myös järjestämään kurssipaikka. Yksi ongelma on myös se, etteivät opiskelijat pysty itse perumaan ilmoittautumistaan ilmoittautumisajan umpeuduttua, vaan heidän tulee perua paikkansa sähköpostitse opettajalle. Tämä lisää opiskelijoiden ja myös opettajien työtä.

Helsingin yliopiston kehitteillä olevan uuden opintotietojärjestelmän Sisun myötä toivotaan saatavan parannuksia nykyiseen ilmoittautumiseen mm. kurssipaikkojen perumisen osalta. Sisun on tarkoitus muodostaa opiskelun palvelukokonaisuus opettajien, opiskelijoiden ja palveluhenkilöiden käyttöön (Sisu, opintotietojärjestelmä). Tavoitteena on nykyisen käsin tehtävän työn määrän väheneminen. Nykyisin kieliopintoilmoittautumiset sitovat paljon henkilöresurssia ja vievät aikaa lukuvuoden aikana. Uuden järjestelmän ja teknisten parannusten lisäksi tärkeää on myös, että ilmoittautumisen pelisäännöt ovat selkeät opiskelijoille ja että he myös toimivat vastuullisesti näiden sääntöjen mukaan ja tulevat kurseille, jos ovat saaneet kurssipaikan. Ilman tätä ei mikään ilmoittautumisjärjestelmä voi toimia optimaalisesti. Käyttämättä jääneet kurssipaikat tuhlaavat ennestäänkin niukkoja resursseja.

Hyväksiluvut

Kielikeskuksen opiskelijapalveluissa käsitellään opiskelijoiden tutkintoon vaadittavien viestintä- ja kieliopintojen hyväksilukemishakemuksia ja annetaan niihin liittyvää neuvontaa.

Hyväksiluvun periaatteita ei Kielikeskuksen toiminnan alkuaikoina ollut kirjattu painettuun opinto-oppaaseen, vaan opiskelijat saivat neuvontaa opintotoimistossa. Periaatteet julkaistiin ensimmäistä kertaa opinto-oppaassa lukuvuonna 2000–2001. (Opinto-opas 2000, 10). Tämä vähensi vastaanotoille tulevien opiskelijoiden määrää nopeasti. Vastaanotoille alkoivat tulla jatkossa vain ne opiskelijat, joilla oli jotain erityistä kysyttävää hyväksiluvuista. Hyväksilukuohjeet sekä periaatteet julkaistiin myöhemmin myös yliopiston intranetissä ja sitten Opiskelijan ohjeet -sivulla.

Myös hyväksilukulomaketta kehitettiin vastaamaan sisällöllisesti paremmin niin Kielikeskuksen päätöksenteko- kuin hyväksiluettujen opintojen rekisteröintitarpeitakin. Käytettävyyttä lisättiin valitsemalla muodoksi sähköisesti täytettävä word-muotoinen lomake. Opiskelija saattoi nyt etsiä lomakkeen Kielikeskuksen intranet-sivuilta ja täyttää sen tietokoneella. Sen jälkeen hän pystyi toimittamaan hakemuksen liitteineen Kielikeskuksen opintotoimistoon joko henkilökohtaisesti, postitse tai sähköpostilla. Opintotoimiston aukioloaikojen ulkopuolella lomakkeiden palauttamista varten lisättiin opintotoimiston läheisyyteen postilaatikko, joka on edelleen käytössä.

Yksi tärkeä parannus opiskelijoiden kannalta oli käsiteltyjen hyväksilukuhakemusten rekisteröintityön siirtäminen vuoden 2002 Opiskelijarekisteristä Kielikeskuksen opinto-toimistoon. Ennen siirtoa käsitellyistä hakemuksista lähetettiin kopio Opiskelijarekisteriin, jossa yksi henkilö rekisteröi hyväksiluettut opintopisteet. Rekisteröinnissä oli välillä viiveitä, mikä aiheutti opiskelijakyselyitä Kielikeskuksen opintotoimistoon, vaikka Kielikeskuksen opintoneuvojilla ei ollut tietoa siitä, milloin opintopisteet mahdollisesti saatiin rekisteröityä. Lopulta päätettiin siirtää rekisteröinti Kielikeskukseen, koska näin asiakokonaisuus saatiin paremmin hallintaan ja opiskelijoiden saama palvelu parani: opiskelijan saadessa päätöksen hyväksiluvusta olivat opintopisteet jo rekisterissä. Opintoneuvojat pystyivät myös vaikuttamaan rekisteröintiaikatauluun ja heillä oli koko ajan ajantasainen tieto hakemusten tilanteesta.

Kielikeskuksen opiskelijapalvelut vastaavat tutkintoon vaadittavien vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opintojen hyväksiluvusta kaikkien tiedekuntien osalta, minkä lisäksi opiskelijapalveluiden vastuulle kuuluu äidinkielen opintojen hyväksilukeminen joko osassa tai kaikissa tiedekunnissa riippuen siitä, milloin opiskelija on aloittanut opintonsa. Hyväksilukuhakemusten käsittely edellyttää siis hakemusten käsittelijältä kaikkien tiedekuntien kieliopintovaatimusten tuntemista, minkä vuoksi hyväksilukuhakemusten käsittelyyn liittyviä työtehtäviä ei toistaiseksi ole pystytty jakamaan Yliopistopalveluissa lähitiimin sisällä useammalle henkilölle.

Yliopistopalveluiden ensimmäisten toimintavuosien aikana haasteita hyväksilukuhakemusten käsittelylle on tuonut myös Helsingin yliopistossa tehty koulutus uudistus, joka on vaikuttanut sekä yleisiin opintojen vanhentumista koskeviin sääntöihin, että tutkintoihin vaadittaviin viestintä- ja kieliopintoihin. Ensimmäiset koulutus uudistuksen mukaisissa uusissa koulutusohjelmissa opiskelevat opiskelijat aloittivat opintonsa elokuussa 2017. Opintonsa aiemmin aloittaneilla on mahdollisuus suorittaa opintonsa loppuun vanhojen tutkintovaatimusten mukaan pääsääntöisesti kolmen vuoden siirtymäajan puitteissa, joka päättyy 31.7.2020. Vuosina 2017–2020 viestintä- ja kieliopintojen hyväksilukuhakemusten käsittelijöiltä vaaditaan siis paitsi eri tiedekuntien viestintä- ja kieliopintovaatimusten tuntemista, myös eri aikaan aloittaneiden vaatimuksia koskevien erojen ja opintojen vanhentumissääntöjen tuntemusta.

Hyväksilukuhakemusten määrä on kasvanut koko ajan. Erityisen ruuhkainen on syyslukukauden alku, jolloin hakemuksia tulee paljon. Rehtorin päätöksen (AHOT Helsingin yliopistossa 2017) mukaan hyväksilukuhakemukset tulee käsitellä kuukauden kuluessa, kesäkuukausia lukuun ottamatta, jolloin päätös hyväksiluvusta voidaan antaa pidemmän ajan kuin kuukauden kuluessa. Koska Kielikeskuksen opiskelijaneuvonnasta vastaa Yliopistopalveluissa yksi opintoneuvoja, on hakemusten käsittely määräaikaisten puitteissa etenkin ruuhka-aikoina haastavaa, mutta toistaiseksi käsittelyajoista on pystytty pitämään kiinni.

Uusissa koulutusohjelmissa opiskelevia opiskelijoita varten Kielikeskuksessa otettiin syksyllä 2017 käyttöön uusi sähköinen hyväksilukulomake, kun taas vanha word-pohjainen lomake on edelleen käytössä vanhojen tutkintovaatimusten mukaan opiskelevilla opiskelijoilla. Vanhaan word-pohjaiseen lomakkeeseen verrattuna uusi sähköinen lomake on osoittautunut toimivammaksi, sillä se mahdollistaa esimerkiksi hakemusten käsittelyaikojen aiempaa tarkemman seurannan.

Tulostietojen rekisteröinti

Opiskelijoiden näkökulmasta suoritusten rekisteröiminen oikein ja ajallaan on tärkeää paitsi opiskelijan oikeusturvan kannalta myös siksi, että opintosuorituksilla on merkitystä esimerkiksi Kelan opintojen edistymisen seurannan ja erilaisten hakuajkojen kannalta. Kielikeskuksessa tehdään hieman yli 14 000 opintosuoritusta vuosittain ja rekisteröitäviä opintopisteitä kertyy noin 33 400 (Kielikeskuksen vuosikertomus 2017), joten tulostietojen rekisteröinti on keskeinen osa opiskelijapalveluiden tehtäviä.

1990-luvun loppupuolella opintoneuvoja ja osastosihteerit rekisteröivät opiskelijoiden opintosuorituksia opettajien toimittamien tuloslistojen perusteella. Rekisteröinti oli työlästä, koska rekisteröijät syöttivät käsin tulostiedon jokaiselle opiskelijalle opiskelijanumeron perusteella. Tämä tarkoitti valtavaa määrää tietojen syöttämistä ja vaati keskittymistä, jottei syöttövirheitä tapahtuisi. Vuoden 2004 alusta lähtien toisen kotimaisen kielen suullisen ja kirjallisen taidon arvosanat on pitänyt rekisteröidä erikseen. Tämä kaksinkertaisti rekisteröintityön toisen kotimaisen kielen osalta.

Yliopistopalveluiden aloittaessa toimintansa Kielikeskuksen tulostietojen rekisteröinti keskitettiin Metsätalon opetus- ja opiskelijapalveluihin, ja rekisteröinneistä ovat vastanneet Kielikeskuksen asioita hoitavan opintoneuvojan lisäksi myös muut lähipalvelutiimien opintoneuvojat. Rekisteröitävien suoritusten suuren määrän vuoksi suoritusten rekisteröinnin keskittäminen on ollut välttämätöntä, jotta esimerkiksi opetusperiodien ja etenkin lukukausien loppuun ajoittuvat rekisteröintiruhkat pystytään hoitamaan määrääaikojen puitteissa.

Täysin ongelmitta tulostietojen rekisteröintien keskittäminen lähipalvelutiimille ei kuitenkaan ole sujunut. Eri yksiköissä on ollut erilaisia rekisteröintikäytäntöjä, joita on ollut haastava sovittaa yhteen. Lisäksi kun rekisteröintityö on siirtynyt pois Kielikeskuksesta, rekisteröijät eivät välttämättä tunne Kielikeskuksen opintotarjontaa, eivätkä täten huomaa, mikäli tuloslistoissa on virheitä. Tämä on johtanut virheellisiin rekisteröinteihin, jotka joudutaan korjaamaan käsin. Haasteisiin on pyritty vastaamaan toisaalta sekä lisäämällä perehdytystä lähipalvelutiimin sisällä ja toisaalta panostamalla opettajien ohjeistukseen, jotta tulostiedot jo lähtökohtaisesti toimitettaisiin opiskelijapalveluiden rekisteröitäviksi virheettöminä. Jatkossa rekisteröintityö on siirtymässä opettajien työksi, mikä

vähentää kokonaistyömäärää ja virheitä sekä toivottavasti nopeuttaa suoritusten kirjautumista.

Tulevaisuuden haasteet

Yksi kolmesta Helsingin yliopiston strategian 2017–2020 pääteemasta on opiskelija keskiöön. Strategian mukaan Helsingin yliopistossa tullaan tavoitetta edistettäessä ottamaan vuosina 2017–2020 käyttöön mobiileja, personoituja opetus- ja opintopalveluita. (Helsingin yliopiston strategia 2017–2020). Yksi esimerkki näistä palveluista on syksyllä 2017 käyttöön otettu Opiskelijan ohjeet -sivusto, jota olemme käsitelleet jo edeltävässä luvussa. Lisäksi opiskelijaneuvonnassa on otettu käyttöön uusia neuvontakanavia, kuten Kaisa-talon yleisessä opiskelijaneuvonnassa ja Avoimen yliopiston opiskelijaneuvonnassa käytössä oleva chat-neuvonta.

Kielikeskuksen kannalta yhtenä tulevaisuuden haasteena onkin se, miten opiskelijapalvelut ja etenkin opintoneuvonta tulisi jatkossa järjestää. Koska puhelinneuvonnasta on jo vähäisten yhteydenottojen vuoksi luovuttu ja myös kävijämäärät ovat lukuvuoden alun ruuhkapiikkejä lukuun ottamatta melko pieniä, pohtimisen arvoista on, pitäisikö tulevaisuudessa esimerkiksi panostaa entistä vahvemmin sähköisiin kanaviin. Osittain tähän suuntaan on otettukin jo askeleita, kun tiedekuntaakohtaisista orientaatiotilaisuuksista on alettu siirtyä verkkopohjaiseen orientaatioon.

Myös Opiskelijan ohjeissa julkaistut koulutusohjelmakohtaiset tiedotteet, jotka näkyvät opiskelijoille kirjautumalla tai tietyn koulutusohjelman valitsemalla, ovat askel kohti aiempaa personoidumpaa sähköistä neuvontaa. Koulutusohjelmakohtaisen viestinnän lisäksi voisi olla hyödyllistä lisätä yliopiston yhteisiin opiskelijapalveluihin liittyvää kohdennettua viestintää. Esimerkiksi kansainvälisen opiskelijavaihdon hakuaikoina Kielikeskuksen opiskelijapalvelut voisi tiedottaa vaihtoa varten vaadittavista kielitaitotodistuksista.

Toisaalta kasvokkain annettavaa neuvontaa ei sovi unohtaa tulevaisuudessakaan. Suurimmassa osassa Helsingin yliopiston opiskelijapalvelupisteistä on otettu käyttöön opiskelijaneuvonta ajanvarauksella, ja osassa neuvonta ajanvarauksella on korvannut ilman ajanvarausta saatavan neuvonnan jopa kokonaan (Opiskelijan ohjeet 2019d). Kielikeskuksen opiskelijaneuvonnassa käynnit ovat olleet keskimäärin melko lyhyitä, joten ajanvaraukselle ei ole toistaiseksi nähty tarvetta. Mikäli ajanvaraukselle tulevaisuudessa olisi enemmän tarvetta, haasteeksi nousisi se, kuinka suuri osa neuvonnasta annettaisiin ajanvarauksella ja kuinka suuri osa ilman sitä, vai tulisiko ilman ajanvarausta tapahtuvasta neuvonnasta luopua kokonaan.

Opetus- ja opiskelijapalveluiden onnistuminen on kiinteästi kytköksissä yliopistossa käytettävissä oleviin tietojärjestelmiin sekä viestintävälineisiin ja -kanaviin. Lisäksi on tärkeää, että opiskelijapalveluissa on riittävä, asiantunteva ja ammattimainen palveluhenkilöstö. Toistaiseksi tässä artikkelissa esittelemämme Kielikeskuksen keskeiset opiskelijapalvelut opintoneuvontaa lukuun ottamatta hoidetaan melko samaan tapaan kuin ennen Yliopistopalveluita. Tämä johtuu pitkälti siitä syystä, että uusi opintotietojärjestelmä Sisu, joka mahdollistaa tulevaisuudessa myös opetukseen ilmoittautumisen, tulosten rekisteröinnin sekä hyväksilukujen hakemisen, on vasta tulossa käyttöön. Esimerkiksi Kielikeskuksen vuosittainen opetusohjelmätietojen kokoaminen ja julkaisu on iso työ, jota yliopistossa käytössä olevat sähköiset järjestelmät ovat tukeneet heikosti. Uusia järjestelmiä kehitettäessä ja hankittaessa yliopistolle Kielikeskuksen haasteeksi muodostuu usein se, että järjestelmät suunnitellaan tiedekuntien ja koulutusohjelmien tarpeisiin. Näin tapahtui, kun yliopistossa otettiin käyttöön lukujärjestystyökalu Optime koulutusohjelmauudistuksen yhteydessä. Optimeen syötetään kurssien opetusta koskevat tiedot (ajat, opettajat) sekä varataan opetustilat. Optimen myötä koko yliopiston opetusohjelmatyötä ja opetusohjelmien julkaisua alkoivat koskea samat aikataulut. Kielikeskuksen opetus eroaa kuitenkin tiedekuntien ja koulutusohjelmien opetuksesta, minkä vuoksi välineen toivottu helpotus opetusohjelmätietojen päivityksen työmäärään ei ole ollut niin suurta kuin toivottiin.

Yliopistopalvelut on ollut olemassa nyt kolme vuotta. Lähipalvelutiimeissä yleisesti ja kielikeskusasioiden vaatimaan työn määrään, työnjakoon ja työn jatkuvuuteen liittyy haasteita esimerkiksi erilaisten toimintatapojen vuoksi. Opiskelijapalveluissa käytössä olevat tietojärjestelmät edellyttävät edelleen paljon käsityötä, mikä sitoo henkilöresursseja. Viime vuosina kielikeskusopetuksen määrä on lisäksi kasvanut äidinkielen opetuksen siirtyessä vähitellen tiedekunnilta Kielikeskukseen.

Yliopistopalveluissa henkilöstön määräaikaaisuus ja vaihtuvuus ovat myös isoja haasteita työn jatkuvuudelle. Perehdyttämiseen on vaikea löytää aikaa muiden töiden ohessa, ja useissa opiskelijapalveluiden tehtävissä asioiden hallinta on keskeistä työn onnistumiseksi ja turhien korjausten välttämiseksi. Lisäksi Yliopistopalveluiden ensimmäiset toimintavuodet ovat osoittaneet, että yhteistyö sekä yhteisen tietovarannon kerryttäminen niin tiimin sisällä kuin tiimien välillä vie aikaa. Vaikka esimerkiksi kieliopintovaatimukset ovat uusissa koulutusohjelmissa olleet yhteisiä kaikille koulutusohjelmille syksystä 2017 ja niitä koskeva tieto löytyy Opiskelijan ohjeista, ei lähitiimeissä välttämättä osata vastata kieliopintovaatimuksiin liittyviin kysymyksiin, vaan viestit ohjataan edelleen Kielikeskukseen.

Nähtäväksi jää, vähentääkö uusi opintotietojärjestelmä Sisu opetusohjelmatyöhön ja ilmoittautumisiin liittyvää työtä. Se tiedetään, että Sisun käyttöönoton myötä opintosuoritusten rekisteröinti siirtyy opettajien tehtäväksi lähivuosina, mikä vapauttaa opiskelijapalveluiden henkilöstön aikaa muihin tehtäviin. Tulevaisuus näyttää, miten kauan kestää,

että Yliopistopalveluiden opetus- ja opiskelijapalveluissa saavutetaan sellainen tilanne, että palvelut pystytään toteuttamaan sujuvasti ja laadukkaasti riittävällä henkilöstö-resurssilla niin opiskelijoille kuin opettajillekin.

Lähteet

AHOT Helsingin yliopistossa 2017 = Helsingin yliopisto. Rehtorin päätös HY/496/00.00.06.00/2017: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) Helsingin yliopistossa.

CEFR 2001 = Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot.

<https://www.helsinki.fi/fi/kielikeskus/kielitaidon-taitotasokuvaukset> (17.4.2019).

Opiskelijan ohjeet (2019a) = Opiskelijan ohjeet (2019). Helsingin yliopisto. <https://guide.student.helsinki.fi/fi> (9.1.2020).

Opiskelijan ohjeet (2019b) = Opiskelijan ohjeet. Aloita opintosi jo kesällä! Biologian kandiohjelma (2019). Helsingin yliopisto.

<https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/aloitaa-opintosi-jo-kesalla> (9.1.2020).

Opiskelijan ohjeet (2019c) = Opiskelijan ohjeet. Ilmoittaudu Kielikeskuksen kursseille (2019 [2017]) Helsingin yliopisto.

<https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/ilmoittaudu-kielikeskuksen-kursseille> (9.1.2020).

Opiskelijan ohjeet (2019d) = Opiskelijan ohjeet. Opiskelijaneuvonta (2019). Helsingin yliopisto. <https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/opiskelijaneuvonta> (13.4.2019).

Helsingin yliopiston strategia 2017–2020 (2017). Helsingin yliopisto. <http://strategia.helsinki.fi/> (13.4.2019).

Helsingin yliopiston yliopistopalvelut (2019). *Opetus- ja opiskelijapalvelut*. <https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/yliopistopalvelut#section-13636> (17.4.2019).

Karjalainen, S., Laulajainen, T. & Tuomi, U.-K. (2013). Muuttuva Kielikeskus – muuttuva esimiestyö. Teoksessa M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (toim.), *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*, 15–32. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 4.

Kielikeskuksen vuosikertomus 2017 (2018). <https://blogs.helsinki.fi/kksc-vuosikertomus2017/opetus-2016-2017/> (26.8.2019).

Laulajainen, T. & Karjalainen, S. 2016. Tools for a smooth start to language studies – developing personal study plan counselling and guidance. Teoksessa T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.), *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and*

counselling in language learning, 9–20. Helsingin yliopiston kielikeskus. Language Centre Publications 6.

Opinto-opas 1977 = Helsingin yliopiston kielikeskuksen opinto-opas 1977–1978 (1977). Opintoasiaintoimisto. Monistesarja 25/1977. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

Opinto-opas 1980 = Kielikeskuksen opinto-opas 1980–1981 (1980). Helsingin yliopiston ohjelma, Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

Opinto-opas 1989 = Kielikeskuksen opinto-opas 1989–1990 (1989). Helsinki: Yliopistopaino.

Opinto-opas 2000 = Helsingin yliopisto. Kielikeskuksen opinto-opas 2000–2001 (2000). Helsinki: Yliopistopaino.

Sisu-opintotietojärjestelmä. <https://funidata.fi/sisu> (3.9.2019).

IV

Our stories

Our Stories: A Themed Course in Academic & Professional Communication in English

Michele Simeon

Keväällä 2019 pilotoimme Helsingin yliopiston kielikeskuksessa kahta uutta sulautettua englannin kielen kurssia. Lähestymistavan tarkoituksena oli tarjota opiskelijoille enemmän joustoa opiskeluun ajan, paikan ja tavan suhteen. Kurssien teemat puolestaan yhdistivät käytettävissä olevia materiaaleja ja opiskelijoiden tutkimusaiheita. Artikkelissani keskityn kuvaamaan opettamaani kurssia, jonka teemana oli Our Stories.

Tarinankerronta on keskeistä sekä arkielämässä (Kearny 2002) että ammattiviestinnässä (Aaker & Aaker 2016). Tarinat liittyvätkin useisiin kvalitatiivisiin menetelmiin, kuten haastatteluihin (Roulston & Choi 2018), ja useisiin narratiivisiin metodeihin (Murray 2018). Our Stories -kurssilla tutkittiin, miten henkilökohtaiset tarinat voivat toimia tutkimusmateriaalina ja miten henkilökohtaiset näkökulmat voidaan mielekkäästi integroida akateemiseen ja ammatilliseen viestintään.

Artikkelissani kuvailen opiskelijoiden kokemuksia kurssini teemasisällöistä opiskelijoiden kirjoitusten (etenkin esseiden ja keskustelufoorumin viestien) kautta sekä yrityksiäni ymmärtää niitä heidän opettajanaan. Our Stories -kurssin teeman hengessä käytän myös itse narratiivista metodologiaa. Käytän analyysissani Clandininin ja Connellyn (2000) kolmiulotteista metaforista tutkimustilaa, joka ottaa huomioon kuvattujen kokemusten vuorovaikutuksen, jatkuvuuden ja tilanteen.

Inspiration

On a sunny day in Palo Alto, California, 2015, I sat at the back of a classroom with my colleague Tuula Lehtonen listening to an undergraduate student deliver a lively extemporaneous speech on the cartoon Spongebob Squarepants. The student was practicing his presentation skills in a mandatory course in Stanford University's Program in Writing and Rhetoric (PWR), the theme of which was Friendship. Such courses are common in North American higher education, where academic and professional communication is often taught through rhetoric courses organized around a particular theme. In spring 2019, for instance, PWR courses in Stanford University included Hashtag Activism, Food Values, and Ethics and AI. With students from all faculties gathered together in a single course, Friendship took on a multidisciplinary perspective; students worked on themed research projects relevant to their own discipline. However, unlike a subject course, the teacher used themed materials not to teach students about friendship, but as a means of organizing materials and student work around a single, unifying topic.

In spring 2019, my colleague Jonathon Martin and I piloted two themed, blended versions of the four-credit undergraduate course Academic and Professional Communication in English (CEFR level B2) for University of Helsinki students in all faculties. The introduction of a blended option into the English Unit's undergraduate course offerings was intended to allow students greater flexibility in terms of the time, place, and mode of study. The theme, meanwhile, would contribute a focal point for both course resources

and student inquiry—as in the Friendship course, this would impart a sense of cohesion to the multidisciplinary nature of the course.

Themes, crucially, felt appealing to us as teachers—they offered the opportunity to engage meaningfully with topical issues as well as our own interests. In developing our themes, Jonathon and I both pursued areas of personal expertise that were otherwise inconspicuous in our teaching. With his education in philosophy and experience of technology entrepreneurship, Technology & the Future of Work was a natural choice for Jonathon. Meanwhile, my academic background in folklore and literature found an outlet in the theme Our Stories.

Here and now

This article will focus specifically on the Our Stories course, in which students learned about the potential of personal stories in research methodology and data collection, experimented with first person positioning, and reflected on their own stories—in this case, their personal histories as students, language users, and researchers. First, I'll briefly introduce the rationale behind the blended nature of the course as well as the chosen theme. This text, however, is less about the practicalities of Our Stories, the assignment instructions and the numbers, and more about the students' experience of the themed course content as told through their writings, and my attempt to understand these as their teacher. In presenting our shared experience, it seems fitting to take the same storied approach as my students by drawing on narrative inquiry methodology. After all, as Connelly and Clandinin (1990, 2) remind us, "Humans are storytelling organisms who, individually and collectively, lead storied lives."

Clandinin and Connelly (2000, 50) describe a three-dimensional metaphoric inquiry space that includes "the *personal* and *social* (interaction); *past*, *present*, and *future* (continuity); combined with the notion of *place* (situation)." In this case, interaction took place between students, and between students and me during the 14 weeks of the course. Collectively, we brought the dimension of continuity to these interactions through personal histories and goals, i.e. students' individual learning goals framed by the course objectives. In the present article, the place is largely confined to the course learning management system, a Moodle page, from which I gathered students' written interactions in the discussion forum, and their essays and diary reflections. Occasionally, the place is broadened to include classroom interactions and private conversations between individual students and me.

I limit this inquiry, in part, by focusing on four students (Asta, Julius, Lidia, and Mikael¹). Of the six students who participated in this course pilot, these four submitted work that struck me as exceptionally embracing the Our Stories theme.

While such parameters help define the present discussion, the true narrative inquiry space is inevitably vast and its dimensions are married; it spans all the relevant memories, feelings, and interactions students have had that color their experience of the course. This means that the third dimension of place, for instance, expands beyond the discussion forum or classroom walls to include the contexts in which students have used English in the past and those of imagined future interactions.

Background

Blended learning

Garrison and Kanuka (2004) describe the “transformative potential” of blended learning —when carefully planned, blended courses offer students the appealing strengths of both face-to-face (synchronous) and online (usually asynchronous) learning environments. Considering class discussions, Meyer (2003, 61) notes that in face-to-face interactions, students appreciate the energy and enthusiasm of their peers, but a sudden “swerve” in the conversation in addition to limited time could cause students to miss opportunities to participate. In online discussions, on the other hand, students have been shown to demonstrate greater critical thinking skills; they more frequently draw on relevant sources and contribute in a manner that meets their individual needs (Meyer 2003, 60-61). Online discussions, moreover, create a “semi-permanent record” to which students and teachers alike can refer, rather than relying on quick recall as in a face-to-face discussion. In this sense, Meyer (2003, 60) characterizes online discussions as seeming to expand time. Both experiences are authentic communication types that merit practice in the language classroom.

The present course included online and in-class instruction on language and communication skills, discussions on themed resources, and face-to-face student-teacher meetings. Students planned and realized academic projects (essay, presentation, project diary) for which they defined individual language goals (e.g. *to over-come my fear of writing in English*²), which were supported through their chosen research methods (e.g.

¹ All students mentioned here gave written permission to use their work for the purpose of this study. Due to the personal nature of his research story, I sought and was granted additional permission from Julius to share details of his student background information as well as our one-on-one conversations. All names in this study are pseudonyms.

² Excerpts from student texts appear in italics throughout this article. These excerpts are unedited.

trying different writing techniques). All projects included a themed element, which for Our Stories could be anything from a research method using personal stories (e.g. an interview) to relevant use of the first person voice.

Since no single accepted definition of blended learning exists (Linder 2017, 1–3), no specific technology, activity, or percentage of online hours is key to creating a successful blended course. Instead, in planning online versus face-to-face content, Jonathon and I turned to a collaborative workshop definition of blended learning shared by Picciano (2009, 10) as “courses that integrate online with traditional face-to-face class activities in a planned, pedagogically valuable manner [...] where a portion [...] of face-to-face time is replaced by online activity.” In our particular course design, face-to-face activities were devoted to creating a sense of presence and community (see Lehman and Conceição 2010) and practicing oral skills through interactive discussions and feedback workshops. Online activities, in turn, developed written expression through forum posts, peer feedback and revision exercises; discussion resources were accessed online, thereby facilitating focused study at a time and place that suited each individual student. See Appendix 1, Table 1 for an outline of the blended course structure we created.

Stories as a theme

We all understand the word *story*, and yet a precise definition of the term can be difficult to articulate. Beyond its literary meaning, we can perhaps best conceptualize a *story* as any communicative attempt to make sense of experience. Connelly and Clandinin (2006, 477), for example, define it as “a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful.”

Contemporary use of the term *storytelling* has swelled to encompass non-traditional settings, such as corporate and organizational communication. In such contexts, the stories told are typically true. Business leaders, for instance, are encouraged to develop “signature stories” (Aaker & Aaker 2016) and public speakers are taught to adopt the “story” approach of TED speakers (Karia 2014), while digital storytelling is cited across disciplines as a 21st century skill (see Burnette Stogner 2011 and Peiper & Rineer 2017). In its most basic form, storytelling is a natural activity that we perform daily. Philosopher Richard Kearney (2002, 4) writes that

When someone asks you *who* you are, you tell your story. That is, you recount your present condition in the light of past memories and future anticipations. You interpret where you are now in terms of where you have come from and where you are going to. This preoccupation with stories across fields is not unfounded—humans display neurological responses that are unique to stories. One study cited a phenomenon called neural coupling, in which the neurological patterns of a speaker telling a true story, as if to a friend, aligned with those of the listener (Stephens, Silbert, Hasson & Gross 2010).

Other studies have yielded complementary results (see, for example, Berns, Blaine, Prietula & Pye 2013 and Zak 2015): stories physiologically promote empathic connection between individuals. This alone makes them a powerful tool for communication in all areas of life and regardless of trends.

The *Our Stories* theme is presented in the course description as follows:

We will explore how personal stories can be used in academic research and communication as well as how our own individual perspectives can be meaningfully integrated into the work we produce. We will use academic texts, interviews, podcasts and other media to spark discussions, writing, and research.

In other words, for the purpose of the course, the theme was interpreted broadly to include any resource in which an individual shared something of their own lived experience. In their own work, students were encouraged to make use of such resources as well as communicate a personal perspective.

Stories in action: discussion forum and academic project

Stories interacting: the discussion forum

The course included five themed online forum discussions in which students independently accessed the themed resources, posted a response to the discussions guided by a teacher prompt, and, finally, responded to one or more posts by their peers. All discussion materials related to personal stories or perspectives, and these spanned a variety of media (from podcasts to academic texts) and disciplines (from oral history to science). In addition to actual content, resources such as StoryCorps interviews and Radio Diaries documentaries, which feature an array of accents and registers, provided valuable listening practice. A variety of text types, including memoir, transcribed interviews, and research articles exposed students to different genres.

Throughout the course, the discussion forum was a space where students could consider the question of how personal stories can be incorporated into academic and professional communication to make it more accessible and interesting, position themselves honestly within their work, and, ultimately, relate a human story. Below, I will share student reflections and interactions in two such discussion cycles.

Personal perspectives in academic writing

Having previously watched videos (Moth 2018) from a collaboration between the The Moth, a storytelling collective, and The World Science Festival, a public science organization, in which scientists “share stories of their personal relationships with

science" (World Science 2016), we next turned our attention to cultural conventions and the development of a personal voice in academic writing. To stimulate thinking on this topic, students read the texts "The First Person in Academic Writing" (Duke University) and "Culture Writes in Us" (Mauranen 1994), as well as the optional article "Getting personal: writing-stories" (Richardson 2001).

My hope in introducing such texts was that students would give critical thought to academic writing conventions and the intentionality of their own research positions while honing their critical response to others' work. We reviewed this topic in part by studying the appropriateness of the first person voice in academic texts. Laurel Richardson (2001, 34) writes, for example, in the optional resource that:

People who write are always writing about their lives, even when they disguise this through the omniscient voice of science or scholarship. No writing is untainted by human hands, pure, objective, "innocent." The old idea of a strict bifurcation between "objective" and "subjective—between the "head" and the "heart"—does not map onto the actual practices through production of knowledge, or knowledge about how knowledge is produced.

When students are encouraged to occupy a personal position, we are giving them the space "to have something at stake" in their arguments (Danielewicz 2008, 421). In this way, Danielewicz (2008, 421) argues, personal writing genres can also stimulate the development of public voice: "Rhetorically, students who do write when something is at stake are participating in public discourse; they expect something to happen as a result of writing. This profound belief in the possibility of action is the best prospect we can offer as teachers."

The idea of the first person voice, in particular, sparked lively response. Most students reacted with surprise—they had not encountered, or else had not noticed, its use in research texts. Some remembered having been advised against it and had actively avoided it in their own writing. Lidia wrote that:

To avoid it, I usually use the passive voice in every language I write in. Using it always seems very professional, however when I think about it right now, I have a feeling I have never had any other option, so I just followed the one pattern I was told to follow.

I also noticed that I never use the first-person perspective, because I feel it somehow "reserved" for real researchers who actually write about their own reseaches or things they've discovered.

Mikael also reflected on his earlier writing instruction and responded that *i have to agree with you upon never having any other option. It kinda feels like we were set upon one path of writing, without taking a step to the side.*

Students were employing the “omniscient voice of science” not to command authority or even communicate neutrality, but to suppress, or at least omit, any sense of the personal. While for anyone in a position of power, obscuring a personal stance can have ethical implications (see, for example, Kirsch 1994 on the consequences of omitting *I* for marginalized groups), Julius’s response points to consequences for learner agency:

I do not believe that any written text can ever be fully neutral. There is always a person behind the text, and therefore, the complete objectivity is an illusion. Sometimes biased and prejudiced views can be decorated and made to seem like they're neutral, even if they aren't. This is something everyone should be aware of [...] Basically, encouraging students to strive for total objectivity, would be against ethical writing practices. Also, I began to think that denying students their rights to use their personal voice is one form of oppression.

Through this interaction—between the students, between the students and me, and between all of us and the texts—students visited earlier interactions that had shaped their behavior as writers. The discussion itself acts as the *step to the side* that Mikael mentions, potentially influencing their approach to future academic writing.

Language histories

In our final online discussion, students read excerpts from two memoirs, Eva Hoffman’s *Lost in Translation* (1989) and Jhumpa Lahiri’s *In Other Words* (2015), that describe a move between languages and the consequent effect on the writers’ freedom of expression and sense of self. I asked students to contemplate these writings in relation to their own experience of English as well as the various other languages in their lives.

Reflecting on her experience of using both English and Finnish as a native speaker of Polish, Lidia wrote that:

“This language is beginning to invent another me” - this sentence made me think a bit about using other languages. Actually whenever I speak English, I have that feeling, I am a bit different person than I speak Polish. Probably it comes from lack of vocabulary and the fact I’m not that confident using English than my mother tongue. However it’s also about culture. There are Polish words which don’t exist in English or their meaning can have a different tenor. That all invents “a new me” anytime I use English.

“I feel prepared. In reality, in Venice I’m barely able to ask for directions on the street, awake-up call at the hotel” - this part is like I would be reading about myself. After a year of studying Finnish, I went to Finland for the whole summer and I barely could understand some basic sentences. However the whole Lahiri’s story is very heartening and brings hope to all languages’ learners.

For Mikael, Lahiri’s text was reminiscent of his experience as a member of a linguistic minority.

Jhumpa Lahiri says as following, When you live in a country where your own language is considered foreign, you can feel a continuous sense of estrangement". I can relate to his in many ways, as my own native language is somewhat considered foreign in Finland. Although Swedish is one of the two official languages in Finland, i still feel like there is always going to be a bridge between myself and others who speak Finish as their native tongue. It doesn't help that there are Swedish schools, in this way you are more likely to get Swedish speaking friends and acquaintances. Which only further divides the two groups of people. For example i don't speak Finnish that fluently which has had a negative impact on many things. these were just some of my personal thoughts on the issue, of course the majority of Swedish speakers in Finland don't feel this way.

In a response to this post, Asta empathized with Mikael's feelings and was able to relate a parallel experience:

I understand what you mean in a way, although I haven't experienced that myself. I can believe that it is a personal issue because it is your mother tongue which is supposed to be the other official language of Finland, yet its role is a bit different from Finnish[...] I feel like I am exposed to a lot more Swedish here in Helsinki, in my small Northern hometown no one uses Swedish[...] This experience is nothing compared to yours, but sometimes I feel myself trying to conceal my Northern dialect and at other times I feel like expressing it with all my heart...

In their own responses, Julius and Asta, both students of English language and literature, framed their relationship to English in terms of mudes, i.e. "linguistically-bound performative changes associated with specific events and conditions that are intimately connected to age (or rather to age-related life changes and conditions) and which have an important effect on different aspects of social identity" (Pujolar & Puigdevall 2015, 169). While Julius details a transition to English, through a focus on his studies so profound that Finnish now *feels alien* to him, Asta first found solace in her English diary, an emotional connection rooted in adolescence that contributed to her growing competence in and eventual immersion in English:

I can relate to her experiences with realizing the importance of communication and "coming up with content" without knowing a lot of words. Hoffman's experiences were also interesting to read about and reflect on. I remember starting to write my diary in English because there were things I felt like I could not express in Finnish. It was sort of a coping mechanism and a way for me to process my feelings that felt too personal to discuss in my native language. At first, it was a lot of venting and repeating the same sentence structures over and over again, but with time, new ways of self-expression started blossoming.

By reflecting upon and articulating their shifting relationships with the languages in their lives, students relate a narrative identity (see, for instance, Baddeley and Singer 2007) of themselves as language users. This identity is entwined with a range of emotions, notably social belonging or exclusion, which have clear implications for the students as language learners and users.

Our research, our selves: the academic project

Students each produced an academic project, which was realized through an essay and presentation, both of which included formalized planning, practice, self-assessment, and peer and teacher feedback. Throughout the course, students recorded their progress in a project diary visible only to the individual student and me. Next, I will share how the themed element of two student projects developed throughout the course.

Mikael grew up in a bilingual English-Swedish household. While confident using English overall, he suspected that his language use was informal and he was uncertain of his level of grammatical accuracy. Mikael's language goals were to *identify his biggest weaknesses [...] and maybe try to solve them*. A history student, for his academic project Mikael chose to research pollution in the Baltic Sea from a historical perspective; this was a personally motivated topic choice, as he has family roots in the Finnish Archipelago.

Despite the personal connection, Mikael was at first unsure of how to meaningfully incorporate the Our Stories theme into his academic project. In the first online forum discussion, he noted that *In my own field of study [...] I feel like my personal relationship regarding it is very neutral, as every historian should have. I'm not here to discuss the morals of people and choose sides, but rather to research the background of events*. However, in an in-class academic project planning session, Mikael revealed to his classmates that his grandfather is a lifelong hobbyist fisherman in the Baltic Sea and that they had had many conversations about the effects of pollution on the human population in those areas. His peers suggested conducting an interview with the grandfather, an idea which appealed to Mikael immensely. Through the study context and interaction with his peers, an unacknowledged personal motivation became explicit and, ultimately shaped Mikael's academic project as a whole.

Throughout the essay, Mikael complements the wider topic of Baltic Sea pollution with his grandfather's words and experiences:

"My best childhood memories in the sixties were fishing cod and flounder, but nowadays the cod species is dwindling and flounder is nowhere to be found". Since big industrial fisheries have the monopoly on every aspect of fishing, from sales to prizing. For local fishermen this means finding other ways to make ends meet.

[...]

The Baltic sea isn't only a home for fish, there has been for many years a big boom in maritime activity for the local population. Leif Sjölund³ has been a keen sailor for many years as well. Sjölund is among the thousands of Finnish and Swedish people who visit the Åland Islands during the summer season. For a month every summer, he sails around the main island to witness the unique Finnish archipelago. From beautiful secluded islands to populated guest harbors, he encourages every Finn to do the same. "It's an adventure that you have to experience for yourself, to understand" he explains.

³ This is a pseudonym.

In his final project diary, Mikael writes that *The one bit that i found the most important for myself, was that I actually conducted a interview in English, which was something totally new for me.* Since competence in interviewing is beneficial across many academic and professional fields, including some branches of historical research (see, for example, Roulston & Choi 2018 and Oral History 2009), Mikael moreover practiced a research skill that will likely serve him in his studies and future career.

Julius's motivation for joining this course was deeply personal—this was reflected in his chosen academic project topic of writer's block, from which he had suffered for years. He believed that the writer's block was a consequence of his mental health struggles, which had had a profound impact on his ability to study. In a personal conversation, Julius commented to me that the blended nature of the course had helped to counteract this, because it enabled participation at a time and place that suited his state of health.

In spite of his personal motivations, Julius initially believed that *Sharing information about myself and telling my own experiences and stories to others might be challenging for me.* However, perhaps enabled by the physically detached context of the discussion forum, Julius wrote to the class in his first forum post that: *I would like to be able to use my negative experiences to my benefit and turn my disabilities into abilities. That is why I am taking this course.*

In his project, Julius presents definitions of writer's block and established authors' experiences with it and overcoming it. Significantly, he decided to experiment with advice from research studies and writers' personal anecdotes to tackle his own writer's block, an exercise in autoethnography. His main goal was to:

over-come my fear of writing in English, which is very much affecting my studies [...] To work on my writing, I will be trying different writing techniques to over-come my difficulties and see if any of them work [...] I have written fiction myself in the past and it was one of the most meaningful things in my life. Now, I no longer can because of my writer's block, which also affects all academic writing [...]

Julius frames his personal struggle with writer's block within a wider discussion on research into the topic and anecdotes from beloved authors. The following three quotations are excerpted from his essay:

I have always liked reading and writing. First, I wrote just for fun. The older I got, the more meaning and emotions got attached to writing, and while it became more and more important to me, my relationship with it became also considerably more complicated. It became the most meaningful thing in my life. But then something happened. Suddenly, I was no longer able to write.

[...]

After I was no longer able to write, even the thought of having to write something made me anxious. My depression got worse, since I was now tormented also by desperate yearning to write and nostalgic recollection of the praise I had received in the past.

"I am hopelessly depressed. I am in pain. Awful feeling, I can't write. I don't have the energy to live. Or be. I am not certain of anything. If only I could get some kind of grip on the edge of a narrative and go on. I feel I'm dying - and it's true" (Kilpi 2008)

Positioning himself directly in dialogue with the established writers he admires, Julius forms through his text a community of practice that works to alleviate the inherent loneliness of writer's block. In the essay, Julius notes that *almost all writers suffer from writer's block at least once during their careers*, thereby normalizing his own difficulties. In his final learning diary entry, Julius writes:

With my essay, I learned many useful methods that I can use when I struggle with writing and I feel that there is hope and real chance for development and improvement. I would even go as far as saying that writing (academically) has become a bit easier already. The most important things to learn, in my opinion, were the things I was able to discover about myself. I am much more aware of where my problems might arise from and how to possibly overcome them. I also feel like I have gained confidence and am able to bring out my own thoughts and opinions out more freely.

Mikael and Julius took distinct approaches to the Our Stories theme; Mikael made explicit an existing personal connection to his research, which also contributed to learning a new research skill. Julius, by contrast, transformed his lived experience into a research topic as well as a practical tool for his own personal development. For both students, personal and academic experiences intersected in their projects to elaborate the dimensions of interaction, continuity, and situation: the history of the Baltic Sea; Mikael's grandfather and his experience; mental health history; a community of writers; past, present, and future writing practice.

Closing words

I had many hopes in creating this course—I wanted to expand my professional competencies to include blended and online instruction and to create a course that would be accessible to students whose circumstances might not fit our traditional classroom structure. Perhaps selfishly, my starting point for the theme was my own personal interest in storytelling, apparent in both my appetite for memoirs and oral history, as well as in my earlier academic training in folklore and literature. But such personal motivations might hold wider value: themed courses, whatever the target skill or language, have the potential to draw on the diverse interests and expertise of language teachers who might have a range of competencies not otherwise visible in their teaching.

Only while planning the course did I come to see the true breadth of the Our Stories theme. Each essay or presentation a student produces relates a story, and somewhere in the telling that student has a place. How do we guide students to occupy that place? When and how do they develop the agency to become, as Lidia remarked, “real researchers”?

Originally, the theme was intended to organize course materials and student work around the unifying topic of personal stories, while the blended platform served the purposes of flexibility and accessibility. I had not, however, anticipated that the interplay of the theme and the online platform might promote a sense of social presence and community in course interactions. The Our Stories theme made personal perspectives at once possible and valid, while the online discussion forum’s “expansion of time” enabled students to participate equally, “recognize connections, understand others’ ideas, and develop and convey a detailed response or posting” (Meyer 2003, 60). In each online discussion, students thoughtfully built upon each other’s posts, quoting each other, and moving the conversation forward. In one discussion forum response, Asta developed Mikael’s idea of media coverage of humanitarian crises through personal stories. In relating her own experience, Asta goes on to name the very quality that neuroscientific research attributes to the power of stories (Stephens et al. 2010):

I agree that many issues are being covered from personal perspectives, which is important. For me, I've only began to understand some issues after hearing personal stories and how people have been affected by them in reality. Some things are taught in school, yes, but you do not really grasp the importance of things, and that there are real people and other beings suffering from these issues in their daily lives, until something strikes you. You slowly begin to develop an understanding of how you could be in the same situation, had you been born in another country, for example. I believe this is called empathy.

I cannot know if the students’ experience of creating academic projects with personal significance or discussion forum writings will leave a lasting mark on their attitudes towards English or their studies in general. Through the dimension of continuity, we can see that the students’ stories as researchers and users of English are ongoing, that they began well before we ever met and will continue long after. Ultimately, we only had the privilege to travel the same path for a short while. But, with luck, that brief convergence will illuminate new directions.

References

- Aaker, D. & Aaker J. (2016). What are Your Signature Stories? *California Management Review*, 58(3), 49–65.
- Baddeley, J. & Singer, J. (2007). Charting the life story's path: narrative identity across the life span. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, 177–202. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J. & Pye, B. E. (2013). Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), 590–600.
- Burnette Stogner, M. (2011). Communicating Culture in the 21st Century. *Journal of Museum Education*, 36 (2), 189–198.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, 3rd ed., 477–487. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1990). Stories of Experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Danielewicz, J. (2008). Personal Genres, Public Voices. *College Composition and Communication*, 59(3), 420–450.
- Duke University = Duke University Writing Center. <https://twp.duke.edu/sites/twp.duke.edu/files/file-attachments/first-person.original.pdf> (10.5.2019).
- Garrison, D. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in translation: A life in a new language*. New York: Penguin.
- Karia, A. (2014). *TED Talks storytelling: 23 storytelling techniques from the best TED Talks*. Scott's Valley: Createspace.
- Kearney, R. (2002). *On stories*. London: Routledge.
- Kirsch, G. (1994). The Politics of I-Dropping. *College Composition and Communication*, 45(3), 381–384.

Lahiri, J. (2015). *In other words*. London: Bloomsbury.

Lehman, R. M., & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Linder, K. E. (2017). *The blended course design workbook: A practical guide*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing

Mauranen A. (1994). Culture writes in us – whether we like it or not. Finnish academic writing style compared to Anglo-American. *LEIF – Life and Education in Finland*, (2), 26–32.

Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55–65.

Moth 2018 = The Moth at the World Science Festival. https://www.youtube.com/playlist?list=PLKy-B3Qf_RDX2MYoUpJmtYkUmljsQ8OU3 (19.12.2019).

Murray, M. (2018). Narrative data. In Flick, U. *The Sage handbook of qualitative data collection*, 233–249. London: SAGE Publications Ltd.

Oral History = Oral History Association, Principles & Best Practices (2009). <https://www.oralhistory.org/about/principles-and-practices-revised-2009/> (10.5.2019)

Picciano, A. G. (2009). Blending with Purpose: The Multimodal Model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 7–18.

Peiper, N. C. & Rineer, J. (2017). Digital Storytelling as a Core Translational Method for 21st Century Epidemiologists. *Annals of Epidemiology*, 27(8), 525.

Pujolar, J. & Puigdevall, M. (2015). Linguistic mudes: How to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015 (231), 167–187.

Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33–38.

Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. In Flick, U. *The Sage handbook of qualitative data collection*, 233–249. London: SAGE Publications Ltd.

Stephens, G. J., Silbert, L. J., Hasson, U., & Gross, C. J. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 (32), 14425–14430.

World Science = The World Science Festival (2016).

<https://www.worldsciencefestival.com/programs/making-waves-moth-world-science-festival/> (10.5.2019).

Zak, P. J. (2015). Why inspiring stories make us react: The neuroscience of narrative. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, February 2015, 1–13.

APPENDIX 1

Table 1. Blended Course Structure (4 ECTS)

Week	Face-to-face activity	Online activity	Assignment
1		Introduction to course requirements and Moodle page; Student & teacher introductions	Student background information
2	Introduction to theme; Discussion; Goal setting		Start planning academic project (themed essay & presentation)
3	Academic project planning; Discussion	Themed discussion resources; Language resources	1st project diary entry
4	One-on-one project planning meetings with teacher	Themed discussion resources; Language resources; Discussion	Academic project
5		Writing workshop 1; Themed discussion resources; Discussion	Academic project
6		Themed discussion resources; Language resources; Discussion	Academic project
7	Presentation skills workshop; Discussion	Themed discussion resources	2nd project diary entry; Academic project
8	Writing workshop 2; Discussion	Language resources; Essay peer feedback	Essay first draft due; Academic project
9		Themed discussion resources; Discussion; Essay peer feedback; Writing Workshop 3 available	Revise essay with help of Writing workshop 3 by Week 11; Prepare presentation
10	Presentation workshop		3rd project diary entry; Revise essay; Finalize presentation
11		Themed discussion resources; Discussion	Essay final draft due; Practice presentation
12	Student presentations; discussion		Practice presentation
13	Student presentations; discussion		4th project diary entry
14	One-on-one feedback meetings with teacher		Course feedback

Variety in research, variety in practice: reviewing recent publications by English teachers

**Satu von Boehm, Fergal Bradley, Deborah Clarke, Paul Graves, Leena Karlsson,
Tuula Lehtonen & Kari Pitkänen**

Tässä artikkelissa esitellään Helsingin yliopiston kielikeskuksessa työskentelevien englannin opettajien opetustyöstä kumpuavia tutkimusprojekteja. Tutkimusten kirjo heijastaa sitä, että kielikeskuksen opettajilla on varsin monipuolisia kiinnostuksen kohteita. Tässä artikkelissa esitellyt, vuosina 2016–2019 julkaistut artikkelit ovat joko yksin tai yhdessä kirjoitettuja ja liittyvät seuraaviin aiheisiin: oppijan autonomia, oppimisstrategiat, luova kirjoittaminen, vertaisarviointi, luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen ja opiskelijoiden oppimistarpeiden muuttuminen pitkällä aikavälillä.

Introduction

This chapter showcases a variety of internationally published practitioner research (for reviews of the field of practitioner research in language learning/teaching see e.g. Borg & Santiago Sanchez 2015; Hanks 2019) carried out by a group of English teachers from the University of Helsinki Language Centre. We chose to use the word ‘variety’ in our title as it reflects the broad range of professional interests in the centre shown through our research activities. The individual research projects described in this chapter have been produced both individually and collaboratively, covering topics of learner autonomy, learning strategies, creative writing, peer editing, learning outside the classroom and tracking the learning needs of students over time. We believe the ten publications referred to in this chapter and listed at the end under primary references nicely illustrate our research projects and give an idea of both our work and our research.

The author(s) of each of the subsequent research papers briefly describe the article they have published, illustrating its background or rationale, and present the abstract, signposting the reader to the relevant literature and theories underpinning the research. Our theories and data collection methods vary a great deal, but one of the aims in all our studies has been to understand our teaching contexts better and, through this understanding, further improve the support we offer our students. Thus, the conclusion evaluates the significance of this research to us and our immediate work community.

Fergal Bradley & Leena Karlsson: ALMS counsellors experimenting with reflective research writing

The articles presented by Fergal and Leena here arise from their work as language counsellors on the Autonomous Learning Modules (ALMS) programme, an English course based on the principle of learner autonomy. Both articles are parallel practitioner

inquiries, examining the authors' counselling through reflective, experimental academic writing and engagement with critical theory and qualitative research approaches. Their aims were to spur their own personal and professional development and to contribute to the scholarship of language counselling/advising by experimenting with novel forms of academic writing.

While Fergal and Leena's individual inquiries resulted in quite different texts, they shared common approaches and themes for each project. In both, they used free writing to record and reflect on their counselling encounters, mirroring the work of ALMS students. This writing was complemented and developed through engagement with theory and peer support. The articles were written for the first and second issues of *The Learner Development Journal*, focusing on practitioner research and published by the Japan Association for Language Teaching's Learner Development Special Interest Group (JALT LD-SIG).

The first issue centred on the theme of visualising learner development and the second on qualitative research approaches. These themes allowed Fergal and Leena to explore questions that were significant for them about what language learning means in ALMS, how it is conceptualised and embodied in counselling, and what the role of writing and storytelling is in the learning process. The first article's abstract is as follows:

Parallel Journeys: Creating and Conceptualizing Learning in Language Counselling

In this paper, we explore how learning is conceptualised and created in language counselling sessions in the ALMS (Autonomous Learning Modules) programme at Helsinki University Language Centre. In ALMS courses, learners reflect in order to plan, develop, and evaluate study programmes which fulfill their foreign-language degree requirement. This reflection partly happens in counselling sessions, with the learners conceptualising learning and themselves as language learners, in discussion with their counsellor. One of the aims of this discussion is to afford the emergence of new learning and new learning selves. The counsellor's experience is a parallel process: We create and recreate our counsellor selves through each counselling encounter. Moreover, in exploring this phenomenon, we conceptualise our counsellor selves through practitioner-research and engage in the reflective practice we ask of our learners. In our inquiry, we use free writing after counselling sessions as a method of inquiry (Richardson & St. Pierre 2005), both to create and analyse data. The article consists of two practitioner research accounts in which we critically examine the free writing through our theoretical understandings. These accounts are framed by an introduction, responses to each other's research, and a coda. In this project, we wanted to experiment with new forms of academic writing. For us, writing from our experience, moving between free writing and academic text construction was a way of braiding the personal and the academic, making affective interpretations of our counselling encounters, and reconstructing ourselves textually. We believe this interactive process of reflective writing and critical discussion has the potential to afford learning and self-discovery for both counsellors and students.

In this article, Leena depicts reflective writing as a *glue* in the ALMS ecology, linking counsellor and student, research and practice, and the different sites of learning across one's life. Fergal's freewriting revealed the different counsellor positions he took in response to students' discussion of their learning, from having to stand back to allow learning to having to step in to stimulate it. The second article, whose abstract follows here, is very much a companion piece to the first.

Storytelling for Learning and Healing: Parallel Narrative Inquiries in Language Counselling

In the Autonomous Language Learning Modules (ALMS) programme at the University of Helsinki Language Centre, language counselling is the primary pedagogical medium in a self-directed degree-required English course. Storytelling and sharing stories are central to the practice of counseling: students tell stories in counselling to make sense of their language learning pasts and presents and take charge of their futures. Correspondingly, much research in ALMS has been narrative inquiry (Karlsson 2013 & 2015; Bradley & Karlsson 2017) with counsellors engaging with their own stories and those of their students and peers in order to develop their professional practice. In this article, two ALMS counsellors—Leena Karlsson and Fergal Bradley—present parallel practitioner inquiries which explore the narrative nature of counselling and the learning that occurs on ALMS courses. The inquiries both explore ideas of learning and healing and the role storytelling plays in these processes. Fergal's inquiry takes inspiration from the practice and research of narrative-based medicine, and he uses this as a starting point for examining the different narratives of learning that students recount in counselling. Leena's inquiry focuses on the narrative of one particular student, wounded by language anxiety, and how telling his story in counselling and through reflective writing has helped him begin the process of healing. Both inquiries emphasise the power of narrative knowing in the practice and research of language counselling and language learning.

The Learner Development Journal, where both these articles appeared, aims “to develop papers, rather than accept or reject submissions” (*Learning Learning* 2017, 64). In practice, this development involved peer feedback and discussion in the early stages of the project, before a more traditional peer-review on later drafts. The contact with peers from Japan and beyond supported and extended the already collaborative nature of the project. It entailed writing within, for and to new communities of language advisors/counsellors and learner autonomy practitioners internationally. Fergal and Leena have found writing about counselling – in different ways, through different lenses and for different readers – to be a key part of developing new thinking and deeper understanding about their work.

Fergal Bradley: Exploring identity in academic writing

Fergal wrote the following publication as a chapter for a volume on action research and learner autonomy (Ludwig, Pinter, Van de Poel, Smits, Tassinari & Ruelens 2018). The chapter was based on a project conducted as part of a University Pedagogy course where

participants were encouraged to engage in/with research to develop their teaching. Influenced by ideas from Exploratory Practice (Allwright & Hanks 2009), the project centred on Fergal's *puzzles* about his teaching of academic writing and his students' *puzzles* about their writing development (for a discussion of *puzzling* in Exploratory Practice, see Kuschnir & dos Santos Machado 2003). The chapter explores one academic writing course through ideas of identity, academic literacies, complex systems, and learning ecologies. It was first presented at a conference on Action Research organised at the University of Antwerp by the IATEFL Learner Autonomy SIG (Bradley 2016). The abstract follows here:

'Fashioning ourselves into our texts': Exploring learner/teacher identity in an academic writing course.

This article discusses a project on writing and identity carried out by a group of English-medium master's students and me, their academic writing teacher at the University of Helsinki. Drawing on concepts of L2 and writer selves and identities (Dörnyei 2009; Ivanič 1998; Mercer 2011; Norton 2000) and journal writing in SLA (Casanave 2012; Mlynarczyk 1998), the study takes an exploratory practice approach (Allwright 2003; Allwright & Hanks 2009), prioritising quality of life and situating the research within a pedagogy for autonomy (Karlsson 2008). Using learning diaries, the students reflected on their evolving academic writing selves, their practices on and outside the course, and the relationship between the two. In addition, I kept a teaching diary, detailing practices, experiences and emotions and reflecting on the student diaries and my own evolving identity as an academic writing teacher and practitioner researcher. The project uses ideas from ecological linguistics (e.g. Van Lier 2006) and complex dynamic systems theory (e.g. Larsen-Freeman 2002) to make meaning out of the diaries and gain deeper understanding of how students identify and develop as academic writers and how writing courses can support them.

Through the research, Fergal became a more self- and theoretically aware teacher, appreciating the complex ecologies of students' academic writing (development). He sees this most clearly in his improved ability to base his teaching on research and give contextually appropriate feedback to students. Furthermore, the exploratory practice method provided approaches for continued professional development.

Deborah Clarke: Students evaluate vocabulary learning strategies

Deborah's research emerged from her desire to better understand the mid-course and end-of-course feedback she received from her English for Law students. In the feedback, the students identified vocabulary as an aspect of learning that they would most like to develop. This feedback was unexpected, however, as Deborah had given input on vocabulary in various ways throughout the course. This led her to believe that more explicit vocabulary instruction should be planned for future courses.

The explicit teaching of vocabulary on law courses at the University of Helsinki Language Centre can be challenging because the students arrive on a single English language course with varied vocabulary knowledge and needs. Some reasons for this are the absence of a level test before beginning a course, the provision of one course for all students regardless of their year of study and differing levels of professional experience, with some students working part-time in law offices and others with no professional experience at all. Additionally, some students have decided upon the area of law in which they plan to practise, and this can also influence their perceived vocabulary needs.

Given this situation, Deborah concluded that using corpora for vocabulary instruction, which might seem to be an obvious choice, would be insufficient since it would mean selecting vocabulary for instruction that probably would not meet the needs of all students. Consequently, she decided to move towards a vocabulary learning strategies approach and evaluated the approach through focus group interviews with her students, which she describes in the abstract for her article:

Student responses to vocabulary learning strategies on an ESAP course

Broadening vocabulary in a second language is often a key aim for students on language courses. This is especially the case for students who need to learn subject-specific academic vocabulary. There has been substantial research that focuses on the use of corpora for informing vocabulary instruction and materials development. However, selecting vocabulary from such lists and predicting the vocabulary gaps that students may have can be very challenging particularly when the students have diverse educational and professional backgrounds. In response to this, the present study proposes and evaluates the use of vocabulary learning strategies as part of a wider syllabus for students on an ESAP course. The findings of this research are particularly relevant to language teachers and course developers.

The aim of her research was to present a way of teaching and learning vocabulary that can be used in contexts where the student body is diverse. The analysis of the focus group interviews indicates that the introduction of vocabulary learning strategies is a valid approach on ESAP courses, and she continues to teach such strategies to varying degrees on many of her courses.

Paul Graves: Student creative writers expanding their horizons

Paul's two articles explore second-language creative writing, a field that offers the advanced English learner an attractive combination of accessibility, challenge, and independence. His creative writing workshop for university students at C1 or high-B2 level has served as a springboard for thinking about what language-learning writers can achieve and how they can be helped. The first of the two articles, "Often Past Oneself", is an examination of the workshop process as a whole and its effect on learners:

Often Past Oneself: Second-language writers in a creative writing workshop

How should we adapt means and ends when a creative writing workshop functions as an advanced language course? For the last nine years I have run a workshop for Finnish second-language (L2) writers of English who are university students from a broad range of academic disciplines. I have thought about how language-learning goals limit, expand or otherwise alter traditional workshops' aesthetic goals and about how the goals match individual intentions and desires of participating writers. And I discuss to what extent the workshop experience affects these writers' perceptions of the language they use and of themselves as wielders of language.

The article concludes with the suggestion that creative writing leads these learners not only to increase their linguistic proficiency and learn writing conventions, but also to claim more authority over their writing than has been possible for them within their academic fields and even, at times, to expand their sense of identity in English.

Paul's second article tackles the use of rhythm in creative writing, a central topic that has been so weighed down by ancient literary theory and recent phonological research that many writing textbooks today avoid it, leaving it to the writer's intuition, because, as Robert Pinsky (1998, 3) has said, if such things were taught in school, "we would find them hard and make a mess of them". Paul, though, argues that the L2 writer's intuition could use assistance from focused examination of the rhythmical features of English. The article draws on literary writers' observations, literary and linguistic research on rhythm and meter, and recent publications in stylistics, phonology, and psycholinguistics to suggest a way to strengthen writing through a rhythm-oriented close reading:

Rhythm in Black and White: Helping L2 English Writers Hear and Speak on the Page

Writers must employ rhythm, not only in metered poetry but also as looser patterns in all creative writing, to communicate with and stimulate an audience. Any series of written words suggests a rhythmic oral presentation (or a few), yet writers often struggle to recognize and consciously manipulate those rhythms, and the struggle is particularly difficult for L2 writers. I take up Virginia Woolf's claim that style "is all rhythm" and examine several rhythmic elements: stress, intonation, chunking, and grammatical rhythm as exemplified in parallelism. I present these elements to show how to help second-language writers link the written and spoken language, so that as readers they can "hear" a page and as writers they can "speak" on the page.

The article brings together elements of both poetic and prose rhythm in the same discussion and emphasizes the embodied source of rhythmic elements in the breath and the pulse of speaking. Different languages use these sources slightly differently, but each language culture also differs in its idea of what to listen *for* in the resulting flow of sound. Paul dwells on the importance of listening in bringing rhythm back to its central place in writing and considers how this topic can be usefully presented within the workshop setting.

Satu von Boehm, Marja Suojala and Kirsti Veikkolainen: Developing peer feedback processes across languages and levels

On a course on university pedagogy, Satu (English teacher), Marja (Finnish teacher) and Kirsti (French teacher) discovered that their research interests converged, and they decided to write an article together on peer review practices and their role in teaching writing both in a second language and in the first language. The purpose of the article is to explore students' opinions and views on the use of peer editing practices in writing within the university setting, comparing such practices in different languages and at different levels of language skills. The study includes student writing at the B2 level in English, focusing on a professional text; student writing in their L1, Finnish, focusing on academic writing; and student writing at the levels A1 and A2 in French, focusing on non-academic writing.

Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa

[Student experiences of peer editing in studying languages and writing]

Peer editing (peer feedback) practices have become established in teaching writing and languages. It is part of a dialogic learning process, where students become socialized into their community through joint reflection on their performance and their writing. This article is based on a survey which examined the views and experiences of university students (n = 149) on peer editing in writing and language courses. The article focuses on the students' experiences: what are the perceived advantages of peer feedback, which aspects are perceived as difficult and how does peer feedback compare with teacher feedback? Our results indicate that peer editing is a feasible approach in different language courses from the beginners' level all the way to courses on academic writing. The students found peer feedback to complement the feedback given by the teacher, but most respondents viewed teacher feedback as essential for learning. Students must be given the opportunity to develop their peer editing skills during their studies in a versatile way if the evaluation and feedback culture is to be reformed and made even more student-centred.

The findings indicate that peer editing can function successfully at all levels but that teachers must clearly explain what the purpose of the peer editing activity is. Further, students need to actively engage in both receiving and giving feedback in order to benefit from the activity. Students do not automatically incorporate what they gain, but they need to first accept and acknowledge the value of peer editing so that they can learn from it.

Tuula Lehtonen: Learning and using language at work

Tuula's research stems from one of the many options available to Law students for fulfilling their Master's-level foreign language requirement: compiling portfolios related to their language use in traineeships. The option, originating from student wishes for flexible alternatives, has been offered for many years and allows students' prior learning

to be recognised and acknowledged. As the teacher in charge of this option, Tuula grew interested in student reports that spoke of a world often invisible to us teachers and of real-world use of English at the workplaces of soon-to-graduate law students.

The reports have enriched Tuula's understanding of language learning at work and have inspired her to collect a set of data for research purposes. Consequently, she has used this rich set of data for a few publications, where she has explored recurring themes in the student reflections, giving rise to several pedagogical implications. One of these publications is her article in *System*, described in a nutshell in the following abstract:

"You will certainly learn English much faster at work than from a textbook.": Law students learning English beyond the language classroom

This article focuses on language learning beyond the classroom in internships of Law students. It aims to highlight typical features in language use and learning of these students and consider the relevance of this information to teaching. The data come from 152 Finnish Master's in Law students who produced written portfolios to report on their language use and learning in internships retrospectively. This was one of the options for these students to fulfil the foreign language requirement in their degree. The qualitative data were analysed using the concepts of setting and mode of practice, together with pedagogy, formality and locus of control (Benson, 2011). In addition, the concepts of community of practice, affordance and niche were used. The setting can be viewed as a community of practice, as a multilingual environment and as a place with work tasks. Each setting has its typical features and modes of practice, as described in the article. Based on the findings, the article introduces four pedagogical implications for higher education language teaching: integrating activities from informal learning with classroom activities; offering a rich learning environment; focusing on autonomy/self-directedness; and paying attention to the importance of cognitive and metacognitive skills.

The article is a good example of the possibilities for carrying out learner-focused and learning-related research at the Language Centre.

Kirsi Wallinheimo & Kari K. Pitkänen: medical students using iPads for language learning

For some years, the Faculty of Medicine has provided students with iPads together with e-books and other resources for content studies. As language teachers, Kirsi (then a University Lecturer in Swedish) and Kari (University Lecturer in English) became gradually interested in how and to what extent these students use these devices and the materials provided by the faculty for developing and maintaining language skills, especially outside the classrooms.

In recent years, the Faculty of Medicine at the University of Helsinki has systematically developed and synchronized its teaching technology, and new iPad-based tools have been an important part of this development. The aim has been to provide the students and teachers in the faculty with synchronized tools that can be used as a basis of a shared platform, with all the materials, tools and applications functioning in exactly the same way on all the equipment used in interaction among the teacher and the students and for teaching medicine and dentistry. As language teachers at the University of Helsinki Language Centre, we have already used Moodle-based platforms and a flipped classroom strategy together with task (TBL) and problem-based learning (PBL) approaches in language teaching. The iPads provided by this faculty have been in active use during the sessions of our courses for medical and dental students. However, we have so far been unaware of how the students use their iPads outside the classroom. This survey-based study aimed at addressing this gap in knowledge by investigating how 75 medical students actually use their iPads especially in learning academic and professional English and Swedish. The results, combined with teacher expertise, will be used to further develop the language courses taught by the Language Centre.

Keywords: iPads, flipped classroom, student survey, English, Swedish

The survey indicated that iPads have become a natural tool for these students, who appear to have positive attitudes towards using technology in teaching and learning. However, they were not as familiar with digital devices, nor did they utilize them as efficiently as might be assumed, and though they used these devices actively, to some extent also as a language resource, they did so in a limited way.

As a whole, the results provide language teachers with a better idea of how the students use their iPads for developing their academic and professional language skills and to what extent they know about the language-related resources and discipline-specific resources available, thus elucidating how this material could be used in language teaching.

This project led Kari and Kirsi (currently at the Faculty of Education) to a further project with Janne Niinivaara (Specialist in Learning Environments and Communications at the Language Centre) on a theoretical model describing the path teachers (and students) go through on their journey towards more digitalized teaching approaches, focusing on the key components and their impact on e.g. the pedagogical choices, context and learning ("Three Doors to Digitalized Learning"). The preliminary versions of this theoretical model have already been presented at conferences such as Kielikeskuspäivät in 2017 and CercleS in 2018, and the three are currently writing an article on the subject to be published in the near future.

Kari K. Pitkänen: changing communicative needs and the development of language teaching

Having taught English for several years and having collected numerous self-assessment grids on students' language skills and needs based on the CEFR grids (CEFR 2001), Kari became interested in how approaches used for teaching English to university students have changed over the years, as a continuation of Lehtonen, Pitkänen and Siddall (2013), and how extensively this change reflects what has been seen as key needs for their language skills. Especially significant for Kari was the question of whether the needs of the students, academia and the world outside the university are aligned. In this work, combining the results of the CEFR self-assessments that students fill in at the beginning of the course, earlier work by Karjalainen & Lehtonen (2005), Horppu (2005), and Lehtonen & Karjalainen (2008 & 2009) and the surveys by CIMO (Siivonen 2013) and the Confederation of Finnish Industries (EK 2014), together with the old course descriptions from study guides, Kari contrasted the strengths and weaknesses the students have in their language skills with what and how they are being, and have been, taught and the communicative needs they supposedly have for the future academic and professional careers.

From a reader/listener to a speaker/writer: Student views confirm the need to develop English courses further towards productive, interactive skills

Over the past decades, Finland has become more international, and the need for academic and professional language skills has increased and shifted towards productive skills. In this paper, I shall provide an overview of this development as seen through course catalogues from four decades, and compare it with real student needs, strengths and weaknesses. The material consists of course descriptions from the 1970s to the present, which are used to trace the evolution and development of English courses taught at the University of Helsinki Language Centre. These were contrasted with 365 CEFR self-assessments my students completed at the beginning of their faculty-specific English courses (English Academic and Professional Skills) and another data set consisting of 20 interviews of graduates who have used languages professionally. The results show that the language courses have been developed so that they focus more on productive skills, which the students find demanding but essential for coping academically and professionally. For new teachers developing their English courses, this paper provides a context to be considered in the development process.

Kari discovered that the past teaching aims reflected the needs of the past and that the current teaching approaches, more focused on productive skills, support the real communicative skills the students need and the academic and professional contexts where they will use their language skills in the future. The current communicative competence is based on more multi-situational, multi-modal interaction than in the past, requiring high-level language and communication skills in various modes and situations.

Kari also discussed how the teacher's experience and intuition, supported by testing, observing students and revising their papers, ought to be supplemented with what the

students themselves think about their needs, strengths and weaknesses. The language teacher should also monitor changing academic and professional communicative needs by for instance following the media, reading reports by professional organisations and through direct contact with employers.

To conclude, it is important to know where we have come from, where we are and what the destination will be in our teaching aims and approaches to be able to support both the existing and the future language and communication needs of our students.

Conclusion

The publications outlined here show the range of interests within the English Unit at the University of Helsinki Language Centre. While there is diversity in the themes and methods, the research here all directly arises out of teaching and learning, which is a key part of the Language Centre's mission (Language Centre 2018). What is also notable is how the research arising from teaching feeds back into teaching, providing both deeper conceptual understandings and practical pedagogical ideas. The research also enriches teacher investment and identity, contributing to these teachers' roles as dynamic actors in their classrooms and in the wider language teaching community.

Another common feature in the texts presented here is the importance of collaboration. The publications show English teachers collaborating with their students, with each other, with teachers from other language units, and with teachers from other institutions – and, in doing so, generating new knowledge in their field. Such collaboration develops the various communities of practice which English teachers are part of, increasing the diversity of perspectives which can be drawn on.

Finally, in Diane Larsen-Freeman's (2000, 20) words, "like scientists, teachers need to share their findings with a community of others, and in doing so, to subject them to the scrutiny of peers." This article shows the range of forums English Unit teachers have used to share their inquiries: conferences, edited volumes, and scientific journals. This sharing develops research even further, providing feedback and constructive criticism and honing communication skills. It also provides ideas and inspiration for other teachers engaging in or with research.

List of featured publications

von Boehm, S., Suojala, M. & Veikkolainen, K. (2017). Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 108–121.

Bradley, F. (2018). 'Fashioning ourselves into our texts': Exploring learner/teacher identity in an academic writing course. In C. Ludwig, A. Pinter, K. Van de Poel, T. Smits, M. G. Tassinari & E. Ruelens (Eds.), *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action*, 104–122. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing.

Bradley, F. & Karlsson, L. (2017). Parallel Journeys: Creating and Conceptualizing Learning in Language Counselling. *The Learner Development Journal* 1, 94–113.

Clarke, D. C. (2018). Student responses to vocabulary learning strategies on an ESAP course. *ELT Journal*, 72(3), 319–328.

Graves, P. (2017). Often Past Oneself: Second-language writers in a creative writing workshop. *Writing in Education 74 – NAWC Conference Collection 2017 (Part 1)*, 24–29.

Graves, P. (2019). Rhythm in Black & White: Helping L2 English Writers hear and Speak on the Page. *Scriptum*, 6(1), 40–78.

Karlsson, L. & Bradley, F. (2019). Storytelling for Learning and Healing: Parallel Narrative Inquiries in Language Counselling. *The Learner Development Journal*, 2, 100–116

Lehtonen, T. H. (2017). "You will certainly learn English much faster at work than from a textbook.": Law students learning English beyond the language classroom. *System*, 68, 50–59.

Pitkänen, K. K. (2018). From a reader/listener to a speaker/writer: Student views confirm the need to develop English courses further towards productive, interactive skills. *Language Learning in Higher Education*, 8(2), 445–468.

Wallinheimo, K. & Pitkänen, K. K. (2016). iPads in medical language courses at the University of Helsinki. *Language Learning in Higher Education*, 6(1), 77–94.

References

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113–141.
- Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The developing language learner*. Hampshire, UK: Palgrave.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom*, 7–16. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Borg, S. & Santiago Sanchez, H. (2015). *International perspectives on teacher research*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Bradley, F. (2016, March). Exploring learner/teacher identity in an academic writing course. Paper presented at an IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group (LASIG) conference, University of Antwerp.
- Casanave, C. P. (2012). Diary of a dabbler: Ecological influences on an EFL teacher's efforts to study Japanese informally. *TESOL Quarterly*, 46, 642–670.
- CEFR 2001 = *Common European Framework of Reference for Languages* (2001). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (15.7.2018).
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- EK 2014 = Elinkeinoelämän keskusliitto [Confederation of Finnish Industries]. (2014). *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. [Language skills provide a competitive edge. A survey on personnel and education by the Confederation of Finnish industries.]* <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (15.7.2018).
- Hanks, J. (2019). From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52(2), 143–187.

Horppu, R. (2005). Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito Helsingin yliopistosta valmistuneiden kuvaamana. [Language skills required in academic professions as described by Helsinki University graduates]. In S. Karjalainen & T. Lehtonen (toim.), *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito* [To have the skills and courage to communicate – language skills required in academic professions], 19–25. Helsinki: University of Helsinki.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Karjalainen, S. & Lehtonen, T. (toim.) (2005). *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito*. [To have the skills and courage to communicate – language skills required in academic professions]. Helsinki: University of Helsinki.

Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. Doctoral dissertation. University of Helsinki Language Centre. Language Centre Publications 1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5142-5> (15.4.2019).

Karlsson, L. (2013). Lost and found: Storytelling in language counseling. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 107–124.

Karlsson, L. (2015). Searching for an English self through writing. *Studies in Second Language Teaching and Learning*, 5(3), 409–429.

Kuschnir, A. N. & dos Santos Machado, B. (2003). Puzzling, and puzzling about puzzle development. *Language Teaching Research*, 7(2), 163–180.

Language Centre. (2018). Rules of the Procedure of the Language Centre. <https://flamma.helsinki.fi/group/kielikeskus/johtaminen-ja-paatoksenteko> (4.4.2019).

Larsen-Freeman, D. (2000). An attitude of inquiry: TESOL as science. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 5, 18–21.

Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, 33–46. London, UK and New York, NY: Continuum.

Lehtonen, T. & Karjalainen, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System*, 36, 492–503.

Lehtonen, T. & Karjalainen, S. (2009). Workplace language needs and university language education – do they meet? *European Journal of Education*, 44(3), 411–420.

Lehtonen, T., Pitkänen, K. K. & Siddall, R. (2013). The changing role of English language teaching in Helsinki University Language Centre. In M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara (Eds.), *Language Centre in Change*, 33–48. University of Helsinki Language Centre. Language Centre Publications 4. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25140> (15.4.2019).

Ludwig, C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T., Tassinari, M. G. & Ruelens, E. (Eds.) (2018). *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action*. Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing.

Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Mlynarczyk, R. (1998). *Conversations of the mind: The uses of journal writing for second-language learners*. Mahwah, NJ: Routledge.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.

Pinsky, R. (1998). *The Sounds of Poetry: A Brief Guide*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 959–967. London: Sage.

Siivonen, R. (toim.) (2013). *Piilotettu osaaminen. Emme tunnista nykyajan kansainvälisiä osaajia – mutta juuri heitä jokainen työnantaja tarvitsee muuttuvassa maailmassa. [Hidden expertise. We do not recognize modern international experts – but they are who the employers need in the changing world]*. Helsinki: CIMO & Demos.

Van Lier, L. (2006). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. New York, NY: Springer Science & Business Media.

Kirjoittajat – Författare – Contributors

VON BOEHM, SATU

PhD, University Lecturer in English at the Language Centre of the University of Helsinki. Her research interests include autonomous learning, peer feedback practices and variation in language use.

BRADLEY, FERGALE

MA, University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. His teaching and research interests include language advising/counselling, learner/teacher autonomy, academic writing, identity in second language learning and teaching, and practitioner research as a means of learning and professional development.

CLARKE, DEBORAH C.

MA, MSc. She is a former University Instructor at the University of Helsinki Language Centre and a doctoral researcher in the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki.

GRAVES, PAUL

MFA, University Lecturer in English at the University of Helsinki. His teaching and research interests are in creative writing and in the roles that rhythmic and metaphoric competences play in language learning.

INKINEN-JÄRVI, MARIANNE

MA, University Lecturer in Swedish at the University of Helsinki Language Centre. Her research interests include second language learning and the grammatical development of Swedish as L2.

INTKE-HERNÁNDEZ, MINNA

MA, University Instructor in Spanish at the University of Helsinki Language Centre. Currently, she teaches basic and continuation Spanish courses. She is also a doctoral student at the Institute of Behavioural Sciences in the University of Helsinki. Her research interests are language socialization, *languaging* and second language learning.

JÄRVELIN-SUOMELA, JOHANNA

MA, University Instructor in Speech Communication at Tampere University Language Centre, where she teaches interpersonal communication skills and competence for students in mainly multidisciplinary groups.

JÄRVELÄ, RIIKKA

MA, University Instructor in Speech Communication at the University of Helsinki Language Centre. She has a background in communication pedagogy. Her pedagogical and research interests are listening in education, communication skills and the role of feedback in learning environments.

KARJALAINEN, SINIKKA

Lic. Phil., BSc, Head of Development at the University of Helsinki Language Centre. Her academic and research interests include quality assurance, the accreditation of prior learning, curriculum design, workplace language skills and HRD.

KARLSSON, LEENA

PhD, former Lecturer in English and the Co-coordinator of the ALMS Programme at the Language Centre. Her research and publications focus on language advising/counselling, learner/teacher autonomy, learner diversity, narrative inquiry and stories in educational settings. Pedagogy for autonomy is the driving force in her practice and research.

LAULAJAINEN, TIINA

MSc (Economics and Business Administration), Education Planning Officer at the University Services, Teaching and Learning Services. She has worked at the University of Helsinki since 1998 and is responsible for the services needed by Language Centre teachers related to curriculum design and teaching.

LAURIKAINEN, TUULI

MA (Finnish language), Student Advisor at the University Services, Teaching and Learning Services. Responsible for advising students of the University of Helsinki concerning their language studies. Her interests include student counselling and developing student communications.

LEHTONEN, HEINI

PhD (Sociolinguistics), Senior Lecturer in University Pedagogy. Her academic interests include interaction, multilingualism, and ideologies especially in education, learning, and teaching.

LEHTONEN, TUULA

MA, EdD, Docent, works as a University Lecturer in English and is currently one of the co-heads of the English Unit. Her academic and pedagogical interests include Academic Writing, vocabulary learning, and workplace language skills and needs.

MICKWITZ, ÅSA

PhD (Linguistics), Senior Lecturer in University Pedagogy. Her pedagogical and research interests include writing pedagogy, translanguaging and multilingualism. She teaches courses in higher education, academic writing and rhetoric.

MÄKÄLÄINEN, HEIDI

MA, M.Ed., University Instructor in Russian at the University of Helsinki Language Centre. She is particularly interested in Russian as a foreign language, university pedagogy, blended and hybrid learning, learning material design and digital learning materials, as well as the development and assessment of oral language skills.

NIINIVAARA, JANNE

MA, Learning Environment and Communications Specialist and Teacher of Communication at the University of Helsinki Language Centre. He is currently a postgraduate of social sciences and leadership, and he has an academic background in communication and pedagogy. His research interests are experiences, communication in challenging professional life situations, organizational development and digital pedagogy.

NOZAIS, FRÉDÉRIC

Lic. Phil., University Instructor, currently teaches French at the University of Helsinki Language Centre. He is particularly interested in developing his teaching towards online solutions and in a broader way in helping the students to become autonomous learners.

PELTOMÄKI, ANNA-MARIA

MA, University Instructor in Finnish as a Second National Language at the University of Helsinki Language Centre. She also teaches academic writing for native Finnish speakers and has a background in teaching Finnish as a foreign and second language. Her research interests include second language acquisition and blended learning environments.

PITKÄNEN, KARI K.

PhD (General Linguistics), MA, University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. His current research interests focus on text and discourse, especially academic writing.

RANTA, MAIJU

MA, University Teacher of Communication at the University of Helsinki Language Centre. She also holds a Bachelor of Health Care degree and she has worked for years in one of the largest trauma centres in Northern Europe. Her pedagogical and research interests are communication in demanding interaction, in trauma teams and within care communities.

SIMEON, MICHELE

MA, University Instructor in English at the University of Helsinki Language Centre. In her teaching, she is especially interested in developing informal, creative practices to foster learner agency, enjoyment, and confidence. Her current research takes a narrative approach to the significance of learners' personal stories in the language learning context.

UITTO, KATARIINA

MA, University Instructor of Communication and Head of the Mother Tongue and Finnish as a Second Language Unit at the University of Helsinki Language Centre. She is a postgraduate of communication and information technology. Her research interests focus on human-machine communication from the perspective of human experience and learning.

VÄNSKÄ, HANNA

MA, University Instructor in Finnish as a Second National Language at the University of Helsinki Language Centre. She also teaches academic writing for native Finnish speakers. Her current research interests are assessment of writing skills, language for specific purposes and workplace language needs.

This publication is part of a series designed to communicate and disseminate research and practice in foreign language education and related fields.

Previous publications in the series:

8. von Boehm, S. 2019. *Variation in the Use and Norms of English Verb Forms: A Study of Finnish University Students and Teachers*
7. Jokinen, J., Karjalainen, S. & Mäkäläinen, H. (Eds.) 2018. *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytännöt – Developing feedback and assessment practices in language learning*
6. Lehtonen, T. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2016. *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen – On advising and counselling in language learning*
5. Bradley, F., Lappalainen, P. & Braidwood, E. (Eds.) 2015. *Papers from the 26th Communication Skills Workshop: Identity Explored: Language Centre, Language Professional, Language Teacher, Language Learner*
4. Matilainen, M., Siddall, R. & Vaattovaara, J. (Eds.) 2013. *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*
3. Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit (Perceptions and competences of adult learners of Finnish)*
2. Pitkänen, K.K., Jokinen, J., Karjalainen, S., Karlsson, L., Lehtonen, T., Matilainen, M., Niedling, C. & Siddall, R. (Eds.) 2011. *Out-of-Classroom Language Learning*
1. Karlsson, L. 2008. *Turning the Kaleidoscope. (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*